

Decolonialidade em livros didáticos de inglês: ler a palavra para ler o mundo

Decoloniality in English coursebooks: read the word to read the world

La decolonialidad en los manuales de inglés: leer la palabra para leer el mundo

Lídia Rocha Moraes¹

 0000-0001-9871-4201

Cíntia Regina Lacerda Rabello²

 0000-0002-3811-4228

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo compartilhar os resultados de uma pesquisa que investigou como a decolonialidade faz-se presente nas atividades de leitura de textos orais e escritos dos principais livros didáticos de inglês adotados em escolas públicas de Nova Friburgo. Como suporte teórico contamos com Mignolo (2005), Walsh (2017), Anjos (2019), Souza (2023) e Pereira (2022), entre outros, além de também tomarmos como base dois documentos oficiais sobre o ensino no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Guia do Livro Didático (Brasil, 2021), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para a realização da investigação, adotamos a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2009), seguindo a categorização por caixas, e como ferramenta de análise confeccionamos um quadro com elementos constitutivos de um ensino de línguas decolonial. Nosso corpus de pesquisa foi composto por atividades de leitura dos três livros didáticos de inglês mais usados em escolas estaduais de Nova Friburgo. Após a análise, concluímos que há avanços significativos rumo a um ensino decolonial, no entanto nenhuma das três obras propõe, de fato, uma transformação social sob uma perspectiva decolonial por meio do inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; Livro didático; Ensino de inglês.

ABSTRACT: This work aims at sharing the results of a research that investigated how decoloniality is present in the reading activities of oral and written texts from the main English coursebooks in public schools in Nova Friburgo. As theoretical support we have Mignolo (2005), Walsh (2017), Anjos (2019), Souza (2023) and Pereira (2022), among others, in addition to them, we also use two official documents on education in Brazil as a basis: the Base Nacional Comum Curricular (Brazil, 2018) and the Guia do Livro Didático (Brazil, 2021), from the Programa Nacional do Livro Didático. For the research, we adopted the Content Analysis of Bardin (2009), following the categorization by boxes, and as a tool for

¹ Mestre em Estudos de Linguagem. Universidade Federal Fluminense. E-mail: lidia-rocha@id.uff.br

² Doutora em Linguística Aplicada. Universidade Federal Fluminense. E-mail: cintiarabello@id.uff.br

analysis we elaborated a framework with constitutive elements of a decolonial language teaching. Our research corpus comprised reading activities of the three most used English coursebooks in public schools in Nova Friburgo. After the analysis, we conclude that there are significant advances towards decolonial teaching, but none of the three books proposes, in fact, a social transformation through English.

KEYWORDS: Decoloniality; Coursebook; English teaching.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo compartir los resultados de una investigación sobre la presencia de la decolonialidad en las actividades de lectura de textos orales y escritos de los principales libros de texto de inglés adoptados en escuelas públicas de Nova Friburgo. Como soporte teórico contamos con Mignolo (2005), Walsh (2017), Anjos (2019), Souza (2023) y Pereira (2022), entre otros, además tomamos también como base dos documentos oficiales sobre la enseñanza en Brasil: la Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) y la Guia do Livro Didático (Brasil, 2021), del Programa Nacional do Livro Didático. Para la realización de la investigación, adoptamos el Análisis de Contenido de Bardin (2009), siguiendo la categorización por cajas, y como herramienta de análisis confeccionamos un cuadro con elementos constitutivos de una enseñanza de lenguas decolonial. Nuestro corpus de investigación estuvo compuesto por actividades de lectura de los tres libros de texto más utilizados en las escuelas estatales de inglés de Nova Friburgo. Al analizar las actividades, se concluyó que existen avances significativos hacia un enfoque de enseñanza decolonial, pero ninguna de las tres obras propone, de hecho, una transformación social a través del inglés.

PALABRAS CLAVE: Decolonialidad; Libro de texto; Enseñanza de inglés.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada na área de Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense.³ O estudo investigou como a decolonialidade faz-se presente nas atividades de leitura dos principais livros didáticos de língua inglesa (LI) adotados em escolas públicas de Nova Friburgo, cidade serrana no Rio de Janeiro, cuja história é marcada por forte processo de colonização. A motivação para o estudo é o avanço do inglês como medida colonizante no espaço escolar, tema de grande discussão entre pesquisadores da área, como Anjos (2019) e Souza (2023).

Adotando uma visão decolonial de ensino de línguas (Souza, 2023; Mignolo, 2005; Quijano, 2002; Walsh, 2017), este estudo reflete a possibilidade de um ensino plural, crítico e que promova o estudante como agente transformador de seu meio. Partindo dessa abordagem,, questionamos: Quais variedades linguísticas

³ Pesquisa realizada com bolsa da CAPES.

estão sendo priorizadas nos textos utilizados nos materiais didáticos e quais estão sendo excluídas e por quê? Como o contexto brasileiro de aprendizagem de inglês está sendo abordado nos livros didáticos?

Considerando que os livros didáticos frequentemente servem como ferramenta base para o planejamento e a condução das aulas, sua análise se torna relevante, pois é a partir dele que os temas discutidos em sala são suscitados e as atividades pedagógicas são estruturadas. Ainda, considerando que o corpo escolar, geralmente, escolhe o material que será utilizado na escola, é importante analisar quais livros foram escolhidos, quais concepções de ensino de língua inglesa eles refletem e de que forma esses livros se relacionam com o ensino de inglês no contexto brasileiro.

Na fundamentação teórica, partimos do que versa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino de LI no Ensino Médio, bem como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) com relação aos requisitos de elaboração de livros didáticos em inglês. Em seguida, exploramos a construção de um ensino de línguas decolonial e o trabalho com o letramento crítico. Por fim, discorremos sobre a metodologia utilizada na pesquisa e os resultados obtidos, concluindo com as considerações finais acerca da necessidade de uma perspectiva de ensino decolonial de LI nas escolas públicas.

Políticas linguísticas no Brasil: BNCC e PNLD

A partir de 2017, o ensino de LI tornou-se componente obrigatório nos anos finais de escolaridade, abrangendo os três anos de Ensino Médio (Brasil, 1996). A modificação foi incluída através de um novo parágrafo (de número 4) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a legislação máxima concernente à educação no país.

Consideramos que essa obrigatoriedade da LI como componente curricular está estreitamente relacionado com o processo latente de globalização e o crescimento do *status* que essa língua carrega para países ao redor do mundo, principalmente aqueles em desenvolvimento. Diante disso, é de suma importância,

então, analisar os textos que compõem a BNCC e o PNLD, dada a perspectiva de ensino decolonial da pesquisa.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o ensino da língua inglesa deve atender a um caráter formativo no ensino-aprendizagem, contribuindo para o exercício da cidadania ativa e ampliando as possibilidades de interação e mobilidade dos estudantes, esse caráter formativo busca abrir novos percursos para a construção de conhecimentos por meio de uma abordagem que promove “[...] uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógica e política estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2018, p. 241).

O documento elenca três implicações da abordagem do inglês com caráter formativo: a conexão entre língua, território e cultura; a incorporação da Pedagogia dos Multiletramentos e a atitude do professor frente à língua. Nos atendo à primeira, observamos que o documento defende o uso do inglês como língua franca. Conforme explicitado no texto, “[...] o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-lo em seu *status* de língua franca” (Brasil, 2018, p. 241).

Ao declarar o *status* de língua franca, o inglês deixa de ter um modelo ideal de falante, reconhecendo que todos aqueles que atuam comunicativamente através dessa língua podem ser considerados falantes. Defende-se, então, o uso efetivo da língua no contexto brasileiro e busca-se romper com aspectos relativos à “correção”; “precisão” e “proficiência linguística” (Brasil, 2018, p. 241). Entretanto, o documento não aprofunda a discussão acerca de qual visão de língua franca adotar, nem tampouco fornece orientações sobre como se dá essa escolha na prática, em sala de aula, o que possibilita a compreensão do conceito por vias monolinguísticas e mercadológicas. Tal visão mostra-se diferente da qual defendemos, pois, concordando com Anjos (2019) e Jenkins (2014), entendemos que o conceito atua como complementar na luta decolonial.

Para Jenkins (2014), o conceito de língua franca se funda no uso do inglês em um cenário compartilhado por falantes de diferentes línguas maternas, descrevendo-o como: “[...] qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas no qual o inglês foi escolhido como meio de comunicação”

(Ishikawa; Jenkins, 2019, p. 4, tradução nossa). Nesse sentido, o inglês configura-se como língua de contato entre diferentes línguas/culturas.

Podemos entender que a LI é, então, utilizada como língua internacional, funcionando como meio de comunicação intercultural. Tal ação colabora para o ensino de inglês como idioma desterritorializado, não privilegiando as variedades britânicas e estadunidenses da língua, mas sim seus diferentes usos por falantes multilíngues pelo mundo. Anjos (2019, p. 98) alerta-nos para o fato de que os falantes do inglês no mundo moderno devem ser capazes de “[...] trafegar por diferentes normas, reconhecendo o *status* das diferentes variedades do inglês”. Assim, eles devem estar cientes da força hegemônica que determinadas variedades exercem sobre outras e inclinados a respeitar e não discriminar variedades que se distanciam do chamado *Standard English*.

Em sua redação, o texto da BNCC defende a “[...] valorização da inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório” (Brasil, 2018, p. 485) como princípios norteadores do ensino da LI. Juntamente a isso, o texto agrega a busca por uma educação crítica, que promova os alunos a agentes sociais: “[...] agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (Brasil, 2018, p. 485). O documento reitera, em diversas passagens, a importância da construção dessa visão crítica em LI, mas não define qual o conceito de “crítico” sustenta tais diretrizes nem oferece orientações práticas para que os professores possam, de fato, incorporar tal elemento em sala de aula.

Conforme indicado no documento, o objetivo da leitura nas aulas de inglês é promover o desenvolvimento crítico dos discentes, bem como a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem. No entanto, a ausência de diretrizes claras e a falta de infraestrutura adequada — como materiais didáticos e equipamentos específicos — dificultam a concretização dessas metas no cotidiano escolar. Tal situação também pode configurar parte do processo colonizante neoliberal, no qual todas as oportunidades são dadas e não são devidamente aproveitadas, tratando-se de um problema do sujeito e não mais da coletividade. Nesse cenário, a responsabilidade de colocar os conceitos em prática acabam por recair sobre o professor sozinho, mesmo que os documentos não

aprofundem as noções mencionadas a ponto de auxiliar nas práticas pedagógicas diárias.

Ao recorrer ao trabalho com livros didáticos, é impreterível discorrer, também, sobre os documentos do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, projeto responsável pela seleção e distribuição dos materiais didáticos em âmbito nacional. O PNLD, uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), apresenta às escolas públicas uma lista de livros didáticos, previamente avaliados, para que possam escolher os materiais mais adequados às suas necessidades pedagógicas. O material didático selecionado é fornecido, gratuitamente, para as escolas pelos 4 anos seguintes à escolha (Brasil, 2024).

Com relação aos princípios e objetivos gerais do componente de língua estrangeira no Ensino Médio, é defendido o incentivo a discussões sobre questões socialmente relevantes; o acesso a múltiplas linguagens e gêneros do discurso; a formação de um leitor crítico e o exercício da fala e escrita através da análise de suas condições de produção, circulação e propósitos sociais (Brasil, 2021). Podemos observar, que consta no documento, como objetivo, a defesa de uma leitura crítica do mundo.

Os critérios de seleção das obras didáticas no PNLD incluem a reunião de textos representativos das comunidades de falantes da língua inglesa; a diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero dentro dessa língua; a proposição de uma leitura crítica com interação texto/leitor; o estabelecimento de inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações e o uso de ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países onde o inglês é falado (Brasil, 2021).

Em diversas passagens dos textos integrantes do PNLD, alguns temas se fazem presentes como: leitura crítica; diversidade social e cultural; uso de temáticas socialmente relevantes; uso de gêneros textuais diversos, entre outros. Embora o termo “decolonialidade” não seja explicitamente mencionado, esses temas abordados compõem o que se pode entender por um ensino de línguas decolonial, de acordo com os estudos de Souza (2023), Walsh (2017), Anjos (2019), Pereira

(2022), entre outros.

Entendemos, assim, que todos os livros selecionados para participar do programa incorporam essas temáticas e incluem atividades que proporcionem o acesso e discussão desses conceitos pelos alunos. Também imaginamos que ao final do processo de seleção de material didático, os professores e gestores escolares têm a responsabilidade de escolher o material didático que melhor atenda às necessidades locais. Logo, considerando os documentos aqui analisados, podemos afirmar que tanto a BNCC quanto o PNLD defendem a promoção de um ensino crítico, pautado na agentividade e autonomia dos alunos. Por tratar do inglês como língua franca, essas diretrizes deslocam o foco do modelo falante nativo para o uso da língua em contextos reais e sua função social, dentro do mundo globalizado.

Entretanto, observamos, muitas vezes, uma lacuna entre a teoria que consta nos documentos oficiais e o que ocorre na prática em sala de aula. Por vezes, eles podem não auxiliar no exercício dos conceitos por eles defendidos e não fornecer os devidos esclarecimentos e suporte para que os professores possam quebrar essa barreira entre o texto e o ambiente escolar. É sobre propostas concretas para uma educação linguística decolonial que versará na próxima seção.

Letramento crítico e ensino de línguas decolonial

De acordo com Mignolo, pensar decolonialidade é engajar-se em uma ordem global e pluriversal, na qual muitos mundos coexistirão e, mais ainda, ecoarão suas vozes. Ela mira na libertação de estruturas, sujeitos e saberes oprimidos pelo processo de colonialidade, impulsionando outras formas de viver, de ser, de sentir e fazer. Eis, então, a chave para o “Giro Decolonial”: “a liberdade de pensamento e de outras formas de vida; a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade” (Mignolo, 2005, p. 29-30).

Como outro entusiasta do movimento decolonial, Quijano (2002) endossa a possibilidade de construção de um mundo verdadeiramente plural, no qual os indivíduos tenham oportunidades iguais de expressão e que sejam livres para

exercerem suas próprias vivências através dos saberes mobilizados em diferentes culturas. Nesse contexto, a diferença não configura ameaça ou motivo de repartição. Pelo contrário, seria qualidade de uma sociedade multiétnica com saberes multiversais.

O processo decolonial, portanto, busca a construção/exploração de outros mundos possíveis, superando a ideia hegemônica e eurocentrada. Como afirma Souza (2023, p. 168): “O plano de ação decolonial é trazer à tona esses outros saberes que foram inviabilizados pela colonialidade”. Para tal, o autor recorre ao conceito de “corpo-política”, cunhado por Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), entendendo que é preciso situar o corpo que produz saberes/dizeres e de onde o mesmo fala para, então, retomar o sentido e (re)construir os saberes inviabilizados pela matriz colonial.

Caminhamos no mesmo sentido quando tomamos por base uma pedagogia do conhecer, tal qual Freire (2005), defendendo que é preciso conhecer a realidade para poder transformá-la. A educação com práticas decoloniais assume, então, um grande papel ao possibilitar esse conhecimento da realidade para, então, cumprir sua tarefa de decolonizar o saber e o ser.

De acordo com Souza (2023, p.169), a Pedagogia Decolonial cabe pensar sobre a problemática decolonial através de três etapas: identificar, interrogar e interromper a colonialidade. É necessário, então, que nas aulas, bem como nos materiais didáticos, haja uma problematização, desuniversalização e desnaturalização dos saberes coloniais para dar espaço a outras maneiras de ser, pensar e sentir.

A Pedagogia Decolonial pode ser entendida também como uma Pedagogia de Re-existência (Walsh, 2017) por mirar na reinvenção da vida, recorrendo à possibilidade de agência por parte dos aprendentes e de uma outra forma de prática por parte dos professores. Para que se construa um movimento decolonial, de fato, nas aulas de língua inglesa, bem como nos materiais didáticos, devemos fazer mais do que apenas adequar os conteúdos linguísticos para a personalidade dos aprendentes. Não basta o livro procurar promover temáticas jovens e incorporar usos da internet às lições. Isso só cria uma identificação maior com os temas, mas,

ainda, não mobiliza a total apropriação e impressão de suas próprias vivências sobre a língua.

Segundo Cox e Assis-Peterson (2001, p. 16), devemos nos engajar em uma pedagogia que capacite o aluno a “[...] articular uma contra-palavra, uma contra-sentença, um contradiscurso nos interstícios dos sentidos hegemônicos, dominantes no texto”. Que seja um aluno capaz de repensar criticamente o mundo no qual está inserido, conseguindo posicionar-se contra os discursos hegemônicos por estabelecer com eles uma relação crítica. Ainda, que esse aluno, de modo autônomo, busque sua própria emancipação com relação a esses discursos e que seja capaz de construir sua própria identidade relacionando o âmbito local e global.

Para tal, é importante incorporar à prática pedagógica uma discussão de questões sociais na língua, como o uso de outras linguagens próprias da realidade brasileira, como o *funk* ou o *rap*, por exemplo. É necessário, também, atentar para formações complexas de natureza social, cultural e política, explorando as singularidades do ser; também explorar o saber e culturas de diferentes partes do globo.

Pereira (2022), ao discutir as bases de um ensino decolonial, reafirma a necessidade de agência dos aprendentes. Ao construir um espaço no qual eles sejam capazes de acionar seus conhecimentos prévios de mundo, eles acessam também suas próprias experiências e as trazem para a sala de aula. Tal ideal dialoga com o rompimento dos muros entre a escola e a sociedade, também defendido pela autora ao propor atividades que expandem o contexto de aprendizagem. Na mesma obra, a autora defende, ainda, a importância da construção de um senso de cooperação e comunidade, unindo o ambiente escolar ao extraescolar e propondo esse olhar integralizado e plural, fugindo do olhar individual.

Considerando as ideias aqui discutidas, entendemos que uma educação linguística sobre bases decoloniais convoca o aluno a construir sua própria voz, utilizando o inglês, ao estabelecer um diálogo crítico com o mundo no qual está inserido; enfoca temas de relevância social para o contexto sociocultural dos aprendizes e propõe a expansão da aprendizagem para além dos muros da escola; propõe um olhar plural sobre o mundo, abrangendo diferentes culturas e modos de

pensar, saber e existir; explora as diferentes variedades do inglês no mundo, questionando a primazia do “falante nativo”; e ainda, convida o aluno a uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, com liberdade para expressão de suas vivências.

Metodologia

A pesquisa constituiu-se em um estudo de caso qualitativo (Paiva, 2019) de cunho interpretativista (Moita Lopes, 1994) que buscou investigar como a decolonialidade faz-se presente nas atividades de leitura de textos orais e escritos dos principais livros didáticos de inglês adotados em escolas públicas de Nova Friburgo. Neste artigo, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: As atividades de leitura propostas nos livros analisados têm como pressuposto um ensino decolonial da língua inglesa? Como?

Para isso, o corpus de análise compreendeu três livros didáticos utilizados nas escolas estaduais de Ensino Médio de Nova Friburgo. A seleção das obras envolveu levantamento no *website* do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), onde foi possível encontrar dados referentes à solicitação e recebimento de livros de inglês do Ensino Médio de vinte e três escolas estaduais das vinte e cinco existentes em Nova Friburgo no ano de 2023. Selecionamos os três títulos mais adotados por elas para analisar. São eles: *Anytime!* (Marques; Cardoso, 2020), da editora Saraiva; *English Vibes for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2020), da editora FTD e *Moderna Plus/Inglês* (Almeida, 2020), da editora Moderna. Como todos são de volume único, optamos por analisar somente as unidades destinadas ao Primeiro Ano do Ensino Médio.

Na análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2009), seguindo a categorização por caixas, que consiste em utilizar um sistema de categorias de análise previamente elaborado e dividir os elementos encontrados de acordo com ele, relacionando-os com os aspectos da categorização criada. Então, a análise da pesquisa se deu por meio de um instrumento, de criação própria, com aspectos pré-estabelecidos.

Todo o corpo teórico descrito aqui, entre outros, possibilitou a elaboração de um quadro para a análise dos materiais didáticos com base nas perspectivas decoloniais de ensino de línguas. Ele conta com noções como: construção de um diálogo crítico com o mundo no qual o aluno está inserido; relevância social dos temas para o contexto sociocultural dos aprendentes; expansão da aprendizagem para além dos muros da escola; um olhar plural sobre o mundo, abrangendo diferentes culturas e modos de pensar, saber e existir e participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem; entre outros.

A seguir, apresentamos o quadro metodológico que reúne aspectos essenciais para um ensino decolonial, investigados nos livros didáticos. Este quadro foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica utilizada neste trabalho. Como meio de apresentar uma análise mais precisa e menos restritiva, a partir de respostas “sim” ou “não”, optamos por utilizar uma escala de atitude do tipo Likert (Miguel, 1983) de 5 pontos como meio de avaliação dos livros a partir da concordância ou discordância com as proposições feitas acerca dos livros didáticos analisados. Assim, seguimos os seguintes códigos: 5 (concordamos totalmente); 4 (concordamos parcialmente); 3 (nem concordamos e nem discordamos); 2 (discordamos parcialmente); e 1 (discordamos totalmente).

Quadro 1 – Quadro Metodológico de Ensino Decolonial

Aspectos Investigados: As atividades de leitura propostas no material didático analisado...	1 a 5	Como ?
possibilitam ao aluno repensar criticamente o mundo no qual está inserido.		
enfocam temas de relevância social para o contexto brasileiro/contexto sociocultural e histórico dos aprendentes.		
buscam expandir o contexto de aprendizagem para além dos muros da escola.		
suscitam um senso de cooperação e comunidade.		
exploram textos produzidos por falantes de inglês em diferentes lugares do globo/diferentes variedades de inglês.		
propõem um olhar pluriversal sobre o mundo, abrangendo diferentes culturas e modos de pensar, sentir e existir.		
convidam o aluno a uma participação ativa no processo de ensino aprendizagem,		

com liberdade para a expressão de suas vivências e contextos locais.		
apresentam possibilidade de transformação social.		

Fonte: adaptado de Moraes (2024, p. 87).

No processo de análise dos dados, iniciamos por uma leitura prévia das unidades do livro, destacando as atividades de leitura nas mesmas, incluindo tantas atividades de leitura de textos escritos (*Reading*) quanto orais (*Listening*). Posteriormente, realizamos anotações manuais sobre questões pertinentes nessas atividades e só então buscamos o preenchimento do quadro, primeiramente impresso e com anotações manuais e, posteriormente, digital e incluído no texto da pesquisa de forma a fornecer um panorama geral dos três materiais e responder nossa questão de pesquisa.

Análise

Organizamos a análise dos livros separadamente, analisando e discutindo as atividades mais significativas em relação à pergunta de pesquisa e, ao final da seção, propomos um diálogo entre os livros, de forma a comparar os resultados encontrados. Esta comparação não tem como objetivo servir de guia ou manual para práticas docentes, ou elaboração de materiais didáticos, ou mesmo para escolha dos materiais, mas oferecer uma visão mais ampla dos aspectos abordados com cada um dos materiais.

Anytime!

As atividades propostas nas partes de “*Reading*” e “*Listening*” do livro *Anytime!* propõem, muitas vezes, um trabalho em duplas, o que estimula a cooperação entre os alunos. Em alguns momentos, as atividades buscam aproximar os tópicos da realidade dos alunos e extrapolar o muro da escola, incluindo perguntas sobre a vivência em sua comunidade. O livro também tenta aproximar do contexto brasileiro, mas de modo esporádico.

De forma geral, nas perguntas propostas após a interpretação de texto, há pouco aprofundamento crítico. Ao longo de toda a obra, as perguntas acabam por apenas focar na opinião dos alunos e suas vivências; o que é importante, mas não suficiente. Como exemplo, na unidade 1, intitulada “*Nice to meet you*”, o livro propõe ao aluno discutir sobre o uso da internet para aprender inglês. Na parte de “*Reading*”, a obra traz um texto digital escrito, retirado de um fórum de interação da plataforma de aprendizagem de línguas Duolingo. Nele, pessoas da América Latina usam o inglês para se apresentarem e estabelecerem comunicação.

Após o texto, a título de interpretação, seguem algumas perguntas de “verdadeiro ou falso” e “sim ou não”. Podemos afirmar que, a atividade não se propõe a aprofundar o questionamento ou agrupar essas duas perguntas a fim de propor uma reflexão crítica, perguntando, ao menos, o porquê de dois falantes, que compartilham da mesma língua materna, estarem usando o inglês para se comunicarem.

Quanto ao uso de variedades linguísticas do inglês, podemos afirmar que há uma grande diversidade, deslocando o entendimento tradicional do que seria um “falante nativo” ou “falante ideal” para o olhar sobre o inglês como língua franca. Então, encontramos no livro falantes de inglês da Venezuela, Peru, Polônia, Índia, Nova Zelândia, Austrália e Indonésia. Apesar de usar estas variedades de inglês nas atividades, o livro não busca aprofundar os conhecimentos sobre estas culturas ou relacionar diferentes realidades com o Brasil.

Na unidade 3, “*What are we doing about it?*”, que tem como foco atividades que prejudicam o meio ambiente ou ajudam a preservá-lo, o livro busca explorar variedades do inglês ao inserir um texto retirado de um *website* indiano. De acordo com o arcabouço teórico aqui discutido, esta é uma iniciativa muito importante no ensino da língua inglesa para fugir com o padrão colonial de falante britânico ou estadunidense.

Entretanto, entendemos que a atividade proposta não foi tão bem executada, já que, ao lado do texto em questão, o livro insere um quadro de dicas que discorre sobre as diferenças entre o que chama de “inglês britânico” e “inglês dos Estados Unidos”, trazendo exemplos de grafia e vocabulário. Consideramos a proposta

controversa, pois, ao final do quadro, ele reafirma o caráter global da língua, mas, ao longo do mesmo, traz bem demarcada essa divisão entre apenas duas variações da língua inglesa.

Por fim, concluímos que o livro em questão propicia ao aluno um espaço de maior atividade na aula, compartilhando suas experiências e opiniões, mas as atividades de leitura propostas, como um todo, não tratam do contexto brasileiro ou propõem reflexões sobre o espaço local, nem aprofundam os questionamentos por um viés de letramento crítico.

English Vibes for Brazilian Learners

No livro *English Vibes for Brazilian Learners*, observamos que as atividades de compreensão leitora e auditiva proporcionam pouca reflexão para atuação na comunidade dos alunos, não incluindo perguntas para que eles atuem, de fato, no meio social em que vivem e nem exerçam a colaboração entre eles. Ainda, consideramos haver pouco estímulo à reflexão crítica nas atividades de *Reading* e *Listening* em si. Esse trabalho é de encargo, apenas, dos *boxes* intitulados “*Think about it*”, ao longo das unidades. Essas caixas aparecem, em separado, sempre ao lado ou abaixo das atividades centrais, o que pode gerar no professor uma certa dúvida em relação ao mesmo, podendo entendê-las como algo suplementar e opcional, ou como algo relevante, e por isso destacado em uma caixa separada.

Por outro lado, o material busca incluir o contexto brasileiro nas discussões, tendo uma unidade inteira destinada a personalidades brasileiras. A unidade 4, intitulada “*I’m Brazilian*”, traz diversas personalidades brasileiras de sucesso internacional e versa sobre brasileiros que se destacam em diversas áreas. Na seção “*Reading*”, o livro traz dois perfis de artistas brasileiros retirados de um *site* de celebridades. Ao final da proposta de atividade dos textos, o livro insere o *box* “*Think about it*” questionando o porquê da publicação sobre eles em um *site* internacional. A possível justificativa almejada com essa pergunta pode ser entendida, novamente, como uma reafirmação do caráter global do inglês, por possibilitar que os alunos reflitam sobre o fato de artistas brasileiros estarem inseridos em um *site* em língua inglesa, buscando promover o letramento crítico dos estudantes.

Observamos que a unidade busca valorizar os artistas locais e dar voz à arte brasileira de diferentes modos, mas não proporciona oportunidades suficientes de reflexão crítica sobre o tema. Então, pode ficar estagnada apenas na representatividade vazia do país. Tomando por base a noção de desestrangeirização, proposta por Anjos (2019), a obra poderia, por exemplo, estabelecer um paralelo entre o consumo de artistas brasileiros e estrangeiros, pensando em seus hábitos musicais e cinematográficos, com perguntas do tipo “Você ouve mais artistas brasileiros ou estrangeiros? De qual país é(são) seu(s) artista(s) mais ouvido(s)? Qual o porquê da sua preferência?”. Acreditamos que isso seja relevante para os jovens, que são constantemente bombardeados pela cultura popular norte-americana.

Os textos trabalhados no livro são, majoritariamente, de fontes estadunidenses, preferindo essa variedade de inglês. Por esta razão, não é possível afirmar que o livro possibilita a expansão da visão de mundo dos alunos para diferentes culturas. Algumas atividades propõem um olhar para a comunidade local dos aprendentes e refletem sobre possíveis ações a serem tomadas, mas a obra não estimula uma ação cooperativa concreta nesse meio, nem propõe a criação conjunta de projetos a serem desenvolvidos e efetivados na escola/comunidade a partir dessas atividades; não possibilitando, então, uma transformação social.

Moderna Plus

A obra *Moderna Plus/Inglês*, em todas as imagens ao longo das unidades, busca utilizar representações não estereotipadas, de pessoas negras ou de diferentes etnias e culturas. Apresenta diferentes tipos de cultura e pessoas, sem um caráter de cumprimento de cotas. Entretanto, para uma obra que afirma não reforçar os padrões linguísticos e diz se propor a incluir diferentes variedades do inglês, critério também exigido no edital do PNLD, o livro *Moderna Plus/Inglês*, ao longo das seis unidades que compõem o setor do Primeiro Ano do Ensino Médio, só utiliza uma variedade diferente da britânica ou estadunidense, e apenas em uma atividade.

Versando sobre “[...] proeminência e liderança de jovens negros” (Almeida, 2020, p. 58), a unidade 4 traz um texto oral em formato de websérie e aborda

questões étnico-raciais. Pela primeira vez no livro, os alunos têm contato com o inglês de uma variedade diferente da britânica ou estadunidense, o inglês nigeriano. Entretanto, nem a variedade do inglês, nem a temática racial são, de fato, explicitamente mencionados nas perguntas referentes à websérie na atividade.

Considerando os conflitos raciais e sociais ainda constantes na sociedade brasileira, pensamos que as atividades com relação aos textos tão ricos dessa unidade foram, ao todo, superficiais e não alcançaram um letramento crítico acerca do tema. Poderiam também ter jogado luz sobre o fato dos personagens da websérie serem nigerianos e usarem a variedade nigeriana de inglês, propondo perguntas como: “Você já havia tido contato com inglês falado na Nigéria?”; “Com que outras variedades de inglês você já teve contato?” ou “Por que essa variedade não é tão comumente presente nas mídias e filmes?”.

Há algumas perguntas que suscitam reflexão, ao longo da obra, mas elas são elaboradas de um modo genérico. Elas são, em sua maioria, escassas e pouco aprofundadas. Os textos selecionados pelo autor proporcionam muita reflexão crítica, mas as perguntas propostas nas atividades de leitura não guiam para o desenvolvimento do letramento crítico.

Por não incluir diferentes variedades do inglês, o livro também limita o acesso a diferentes culturas e formas de interpretar o mundo. Ainda, não reflete acerca de sua realidade local e comunidade, a fim de repensar ações e questionar práticas, o que impossibilita uma transformação social efetiva. Ainda, como os textos da subseção “*Texts in dialogue*” não apresentam pontos de vista diferentes, a construção de um olhar diversificado e questionador não é incentivada.

Diálogo entre os livros

Pudemos perceber, então, que nas descrições providas pelas obras, na área destinada aos professores, nenhuma delas usa o termo “decolonialidade”, mas usam conceitos afins, como leitura crítica de mundo, aluno como agente transformador e uso de diferentes variedades de inglês, na redação das atividades propostas.

A seguir, apresentamos o quadro metodológico com os aspectos para um ensino decolonial investigados nos livros didáticos:

Quadro 2 – Ensino Decolonial - Comparativo entre os livros didáticos

Aspectos Investigados: As atividades de leitura propostas no material didático analisado...	<i>Anytime !</i>	<i>English Vibes for Brazilian Learners</i>	<i>Moderna Plus/Inglês</i>
possibilitam ao aluno repensar criticamente o mundo no qual está inserido.	1	5	2
enfocam temas de relevância social para o contexto brasileiro/contexto sociocultural e histórico dos aprendentes.	2	5	4
buscam expandir o contexto de aprendizagem para além dos muros da escola.	4	4	1
suscitam um senso de cooperação e comunidade.	4	1	2
exploram textos produzidos por falantes de inglês em diferentes lugares do globo/diferentes variedades de inglês.	5	1	1
propõem um olhar pluriversal sobre o mundo, abrangendo diferentes culturas e modos de pensar, sentir e existir.	1	1	1
convidam o aluno a uma participação ativa no processo de ensino aprendizagem, com liberdade para a expressão de suas vivências e contextos locais.	5	5	5
apresentam possibilidade de transformação social.	2	2	2

Fonte: Adaptação de Moraes (2024, p. 128).

A partir de uma análise global de todas as atividades de leitura dos livros didáticos voltados para o primeiro ano do Ensino Médio, concluímos que nas obras *Anytime!* e *Moderna Plus/Inglês*, de um modo geral, as perguntas não promovem um olhar crítico sobre a realidade; isso ocorre de maneira pontual. Neste último, apesar de os textos selecionados propiciar o trabalho com o letramento crítico, as atividades propostas não guiam para tal. De diferente modo, o livro *English Vibes for Brazilian Learners* insere perguntas que possibilitam ao aluno repensar criticamente o mundo a partir do quadro “*Think about it*”.

No que diz respeito à relevância social e inclusão do contexto brasileiro e comunidade dos aprendentes, podemos afirmar que todos os livros buscam uma

aproximação com a realidade brasileira, embora isso ocorra de modo esporádico, com inclusão de poucas perguntas. O livro *English Vibes for Brazilian Learners* ainda tenta ir além e inclui uma unidade inteira dedicada a brasileiros famosos. Já o livro *Moderna Plus/Inglês* aproxima a língua da realidade dos alunos ao incluir temas relacionados com a vida adolescente e vida nas redes.

Considerando esse olhar para a comunidade na qual os discentes se inserem e a cooperação como parte da vivência cidadã, observamos que os livros, de um modo geral, propõem várias tarefas em duplas ou grupos, mas a construção de projetos ou atividades a serem desenvolvidas na comunidade é escassa. Os livros *Anytime!* e *English Vibes for Brazilian Learners* se destacam neste quesito, pois propõe algumas ações a serem tomadas focalizando o contexto local, para além da escola, mas são inseridas como tarefas extra, a cargo do professor implementá-las.

Apesar de todos os livros defenderem o trabalho com o inglês como língua franca, convergindo com a perspectiva de língua estrangeira presente na BNCC, não observamos uma preocupação em incluir textos de diferentes variedades do inglês. Em *English Vibes for Brazilian Learners* e *Moderna Plus/Inglês*, a grande maioria dos textos é escrita ou falada na variedade de inglês estadunidense, ou britânico. Já o livro *Anytime!* explora uma vasta variedade linguística ao incluir textos produzidos por falantes de diferentes lugares do globo. Apesar dessa inclusão, nenhum dos livros aprofunda o conhecimento sobre diferentes variantes linguísticas e culturas diversas, consequentemente, diferentes formas de ver o mundo.

Assim, percebemos que todos os livros analisados convidam os estudantes a participarem ativamente das aulas, pois, em diversas perguntas, é dado espaço para compartilharem suas vivências, opiniões, preferências, hábitos e sonhos. Entretanto, concluímos que nenhuma das obras apresenta real possibilidade de transformação social, uma vez que não engajam os alunos a refletirem sobre seus contextos locais e elaborarem projetos em conjunto a serem aplicados em suas comunidades.

Considerações finais

Neste artigo, compartilhamos os resultados de uma pesquisa que teve como foco como a decolonialidade faz-se presente nas atividades de leitura de textos orais e escritos dos principais livros didáticos de inglês adotados em escolas públicas de Nova Friburgo. De um modo geral, concluímos que as atividades de leitura propostas nos três livros analisados não têm como pressuposto um ensino decolonial de língua inglesa por não incluírem, ao longo de todas as unidades, perspectivas de ensino decolonial e proposta clara de desenvolvimento de letramento crítico, tais como um olhar pluriversal sobre o mundo, abrangendo diferentes culturas, modos de pensar e agir em língua inglesa; construção de um senso de comunidade, voltando os olhares para o contexto social local dos discentes e uma possibilidade de efetiva transformação social.

Concluímos, assim, que se faz necessária a adoção de uma perspectiva decolonial de ensino nos materiais didáticos de língua inglesa, buscando incluir as características e temáticas elencadas ao longo do artigo. Do mesmo modo, é importante também a defesa explícita do ensino de inglês decolonial como Política Educacional no Brasil, constando em documentos reguladores de ensino como a BNCC e o PNLD, bem como orientação para o corpo docente para sua inclusão no planejamento educacional.

Referências

ALMEIDA, R. L. T. *Moderna PLUS: língua inglesa*. São Paulo: Moderna, 2020.

ANJOS, F. A. *Desestrangeirizar a língua inglesa e estudos inquisitoriais*. Salvador: EDUFRB, 2019.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Funcionamento do PNLD*. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos*: 2021: língua inglesa: ensino médio. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2021.

CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, Cuiabá, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v4i1.15526>.

FRANCO, C.; TAVARES, K. *English vibes for brazilian learners*. São Paulo: FTD, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ISHIKAWA, T.; JENKINS, J. What is ELF?: introductory questions and answers for ELT professionals. *Center for English as a Lingua Franca Journal*, Tokyo, v. 5, p. 1-10, Apr. 2019. DOI 10.15045/ELF_0050101.

JENKINS, J. *Global englishes*: a research book for students. Florence: Taylor and Francis, 2014.

MARQUES, A.; CARDOSO, A. C. *Anytime!*. São Paulo: Saraiva, 2020.

MIGNOLO, W. Prophets facing sideways: the geopolitics of knowledge and the colonial difference. *Social Epistemology*, Abingdon, v. 19, n.1, p. 111-127, Mar. 2005. DOI 10.1080/02691720500084325.

MIGUEL, G. . *Testes psicométricos e projetivos: medidas psico-educacionais*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 10(2). 1994.

MORAES, L. R. *Ensino Decolonial de Língua Inglesa: uma análise de livros didáticos utilizados em escolas públicas de Nova Friburgo*. Dissertação (Pós-graduação em Estudos de Linguagem) - Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2024. p. 132.

PAIVA, V. L. M. de O. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, F. M. Uma análise crítica sobre livros didáticos de inglês e a literatura como recurso alternativo para uma educação decolonial. *Letras Raras*, Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 65-84, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8363983>.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília, ano 17, n. 37, p. 1-25, jan. 2002. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>.

SOUZA, L. M. Decolonial: ser, estar ou fazer. In: BRAHIM, A. C. S. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; MONTEIRO, D. R. (org.). *Decolonialidade e linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 165-183.

WALSH, C. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: lucha, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ohio: Abril Trigo, 2017.

Recebido em: 30 out. 2024
Aprovado em: 20 nov. 2024
Publicado em: 07 jul. 2025.

Revisora de língua portuguesa: Beatriz Grenci
Revisor de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri
Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci

