

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

Cristiane Veloso Costa

TRAÇOS DE COLONIALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS:
uma pesquisa documental

Belo Horizonte
2025

Cristiane Veloso Costa

**TRAÇOS DE COLONIALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS:
uma pesquisa documental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre (a) em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a Dra. Leina Cláudia Viana Jucá.

Belo Horizonte

2025

C837t

Costa, Cristiane Veloso.

Traços de colonialidade no livro didático de inglês [manuscrito] : uma pesquisa documental / Cristiane Veloso Costa. – 2025.
1 recurso online (135 f.: il., color.) : pdf.

Orientadora: Leina Cláudia Viana Jucá.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 128-135.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Livros didáticos – Influências tendenciosas – Teses. 3. Professores de inglês – Formação – Teses. 4. Decolonialidade na educação – Teses. I. Jucá, Leina Cláudia Viana. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO**TRAÇOS DE COLONIALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLES: uma análise documental****CRISTIANE VELOSO COSTA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos - Representante da Orientadora
UFMG

Prof(a). Ana Karina Nascimento
Universidade Federal de Sergipe

Prof(a). Luiz Otavio Costa Marques
UFVJM

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 10/04/2025, às 22:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Karina de Oliveira Nascimento, Usuário Externo**, em 14/04/2025, às 13:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Otávio Costa Marques, Usuário Externo**, em 22/04/2025, às 11:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4020830** e o código CRC **B9EB6511**.

Referência: Processo nº 23072.214296/2025-62

SEI nº 4020830

AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão

À Profa. Leina Jucá pela confiança, apoio e valiosas contribuições.

À Profa. Andrea Mattos pelo incentivo e generosidade.

À minha família pelo amparo, acolhimento e alegria.

Aos meus amigos, daqui e de lá, pela parceria, afeto e lealdade.

Aos alunos que tive, tenho e terei, por me ensinarem tanto.

Ao Planeta Terra pela Vida, Beleza e Ensinamentos.

“Como achas que responderia a quem lhe afirmasse que tudo o que ele vira até ali não passava de brinquedo e que somente, agora, por estar mais próximo da realidade e ter o rosto voltado para o que é mais real é que ele via com maior exatidão; e também se o interlocutor lhe mostrasse os objetos, à medida que fossem desfilando, e o obrigasse, à custa de perguntas, a designá-los pelos nomes? Não te parece que ficaria atrapalhado e imaginaria ser mais verdadeiro tudo o que ele vira até então do que quanto naquele instante lhe mostravam?” (Platão, 2000, p. 319).

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar três livros didáticos de inglês aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2024 para o 6º ano do Ensino Fundamental, e perceber a presença de textos que desafiassem os discursos reprodutores dos paradigmas da colonialidade do poder, favorecendo o desenvolvimento de uma educação decolonial. Dentre os objetivos específicos estavam levantar a presença de textos que veiculam discursos coloniais; analisar esses dados, com foco nas categorias principais “homem heterossexual” e “capitalista”; e, por fim, partindo das oportunidades emergentes observadas nas atividades, apresentar sugestões para possíveis intervenções dentro da sala de aula com vistas a promover o agenciamento crítico decolonial que desafie os discursos mantenedores do padrão colonial de poder. Com respeito à metodologia, trata-se de pesquisa documental de natureza qualitativa e de cunho interpretativista, tendo sido utilizada a técnica de análise de conteúdo para a categorização dos dados. Para a análise dos dados, utilizamos como principal base teórica os pressupostos dos estudos decoloniais e a Análise Crítica do Discurso (ACD), particularmente no tocante ao papel do discurso na construção da realidade e propagação de ideologias bem como nos processos de mudança social. No que se refere às propostas de intervenções, empregamos os conceitos de agenciamento crítico e de brechas, compreendidas como ocasiões oportunas na prática pedagógica. Dentre os resultados, foi possível identificar uma variedade de textos que refletem ideologias coloniais relacionadas às mencionadas categorias, fato que deu ensejo à proposição de questionamentos e reflexões com o intuito de desconstruir esses discursos hegemônicos. Em conclusão, embora algumas atividades apresentem esforços para contestar certos padrões coloniais modernos, os dados analisados revelam uma predominância de discursos coloniais no que diz respeito às categorias de análise. Esse fato resulta na limitação do potencial para uma educação crítica decolonial, já que a efetivação do processo de agenciamento crítico nesse sentido dependerá amplamente da atitude e formação crítica decolonial do docente.

Palavras-chave: decolonialidade; ensino de inglês; livro didático; brechas.

ABSTRACT

This research aimed to analyse three English textbooks approved by the 2024 National Textbook Program (PNLD) for the 6th grade of Elementary Education and investigate the presence of texts that challenge discourses reproducing the paradigms of the coloniality of power, fostering a decolonial education process. Among the specific objectives were the identification of both verbal and non-verbal texts that disrupt naturalized discourses responsible for perpetuating colonial power structures; the analysis of these data, focusing on the key categories of "heterosexual man" and "capitalist"; and, finally, based on the emerging opportunities observed in the activities, offer some suggestions for classroom interventions aimed at promoting critical decolonial agency th challenge discourses sustaining the colonial power structure. In terms of methodology, this research is qualitative and documentary with an interpretivist approach, employing content analysis techniques for data categorization. For data analysis, the theoretical framework was primarily grounded in decolonial studies and Critical Discourse Analysis (CDA), particularly regarding the role of discourse in constructing reality, propagating ideologies, and facilitating social change. Concerning the intervention proposals, the concepts of critical agency and gaps were utilized, with gaps understood as opportune moments in pedagogical practice. Among the results, a variety of verbal and non-verbal texts reflecting colonial ideologies related to the aforementioned categories were identified, which allowed for the proposal of questions and reflections intended to deconstruct these hegemonic discourses. In conclusion, although some activities demonstrate efforts to dismantle certain underlying models of modern colonial beliefs, the analyzed data reveal a predominance of colonial discourses concerning the categories under study. This results in a limitation of the potential for critical decolonial education, as the critical agency process will largely depend on the teacher's attitude and critical decolonial thinking skills.

Keywords: decoloniality; English teaching; textbook; gaps.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1 – Atividade de pré-leitura: ID card	75
Figura 2 – Atividade de leitura: Blossom	77
Figura 3 – Atividade de introdução ao tema: Aparências	78
Figura 4 – Atividade de pré-leitura: A family with two mothers	80
Figura 5 – Atividade de pré-leitura: Fotos de famílias	82
Figura 6 – Atividade de pré-leitura: Perguntas sobre fotos de famílias	83
Figura 7 – Atividade de pós-leitura: Perguntas sobre o poema	83
Figura 8 – Atividade de introdução ao tema: Famílias ao redor do mundo	84
Figura 9 – Atividade de pré-leitura: O que é uma família?	85
Figura 10 – Atividade de leitura: Tweenagers	91
Figura 11 – Atividade de pós-leitura: Territórios onde inglês é língua oficial	92
Figura 12 – Atividade de leitura: Língua materna, oficial e não oficial	93
Figura 13 – Atividade de leitura: Global English	94
Figura 14 – Atividade de leitura: Preconceito linguístico	94
Figura 15 – Atividade interdisciplinar: Cumprimentando em inglês	95
Figura 16 – Atividade de pré-leitura: Documentos emitidos em diferentes países	96
Figura 17 – Atividade de pré-leitura: Urban Photos of the Year	98
Figura 18 – Introdução à unidade: Salas de aula ao redor do mundo	100
Figura 19 – Atividade de leitura: Quartos de dormir	102
Figura 20 – Atividade de leitura: Vestimentas típicas	103
Figura 21 – Atividade de pré-leitura e leitura: Go green	105
Figura 22 – Atividade de leitura: Green leaders	107
Figura 23 – Atividade de pré-leitura: Meios de locomoção	108
Figura 24 – Atividade de leitura: Report animal abuse	110
Figura 25 – Atividade de pós-leitura: Maus-tratos aos animais	111
Figura 26 – Atividade de pré-leitura: Especismo	112
Figura 27 – Atividade de leitura: Meet the Robinsons	114
Figura 28 – Atividade de leitura: The Legacy of Rubies	115
Figura 29 – Atividade de leitura: Sinopse de Rio 2	116

Figura 30 – Atividade de leitura: Tulou	117
Figura 31 – Atividade de leitura: Comunidade Xixuaú	118
Figura 32 – Atividade de leitura: Retratos de famílias	119
Figura 33 – Atividade de pré-leitura: Hide-and-seek	120
Figura 34 – Atividade na seção de gramática: Pintores europeus	120

Lista de Quadros

Quadro 1 – Critério de escolha do <i>corpus</i>	63
Quadro 2 – Categorias iniciais	69
Quadro 3 – Sistema de categorização	72
Quadro 4 – Categorias de análise	73
Quadro 5 – Gênero discursivo e origem dos textos	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EB	Educação Básica
EEI	Educação Escolar Indígena
ERE	Educação das Relações Étnico-Raciais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Educação Superior
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e outras
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	11
1.1 – Justificativa	12
1.1.1 – Decolonialidade e documentos oficiais	16
1.2 – Objetivos	22
1.3 – Motivações para a pesquisa	23
1.4 – Organização da dissertação	24
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 – Estudos decoloniais	26
2.1.1 – Colonialidade do poder	28
2.1.2 – Colonialidade do saber	33
2.1.3 – Colonialidade do ser	37
2.2 – Recorte teórico utilizado na análise de dados	41
2.2.1 – Feminismo decolonial	45
2.2.2 – Capitalismo global e colonialidade	50
2.3 – Ideologia e discurso na ACD e o papel da criticidade	52
2.4 – As brechas, agência e o material didático	54
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	58
3.1 – Pesquisa documental	58
3.2 – Pesquisa Qualitativa e Interpretativista	60
3.3 – Critérios de escolha e descrição do corpus	62
3.3.1 – Livro 1: It Fits	63
3.3.2 – Livro 2: Se Liga na Língua Inglesa – New Beyond Words	64
3.3.3 – Livro 3: Ways: English for Life	65
3.4 – Procedimentos de análise dos livros didáticos	67
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
4.1 – Categorias Intermediárias 1	74
4.1.1 – Binarismo	74
4.1.2 – Hegemonia da heterossexualidade	79
4.2 – Categorias Intermediárias 2	87
4.2.1 – Norte global e ensino de inglês	87
4.2.2 – Norte global como ideal de civilização	96
4.2.3 – Predominância da cultura e conhecimento ocidentais modernos	113

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
5.1 – Revisitando os objetivos da pesquisa	122
5.2 – Implicações da pesquisa e sugestões para trabalhos posteriores	126
REFERÊNCIAS	128

CAPÍTULO 1:

Introdução

Esta dissertação visa analisar livros didáticos usados por alunos e professores da área de ensino de inglês como língua estrangeira (LE) no ensino público brasileiro e tentar perceber a presença de discursos coloniais em seu conteúdo, tanto nos textos verbais quanto não verbais¹. De natureza qualitativa e interpretativista, esta pesquisa documental busca também contribuir com as teorias decoloniais já que propõe utilizá-las para observar em que pontos o material didático investigado pode estar veiculando discursos advindos da denominada matriz colonial de poder (Quijano, 1992; 2000), que se manifesta em quatro dimensões de controle inter-relacionadas: controle da economia; da autoridade; do gênero e da sexualidade; e do conhecimento e da subjetividade. A partir da construção de categorias informadas pelas referidas teorias, esperamos poder formular evidências que apontem para conclusões relevantes para o questionamento inicial.

Além dos estudos decoloniais, buscamos apoio nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD) para refletir sobre a estreita relação entre ideologias e formações discursivas, consideradas aqui como “o uso de linguagem como forma de prática social” (Fairclough, 2001, p. 90), além da importância de questionar discursos naturalizados com a intenção de desestabilizar relações de poder e, em última instância, catalisar mudanças nas estruturas sociais.

Almejamos, assim, contribuir com reflexões para que esses discursos possam ser desconstruídos, viabilizando uma prática docente mais decolonizada e decolonizadora, que contribua para a “apoderação social de grupos dominados, especialmente no domínio do discurso e da comunicação” (van Dijk, 2010, p. 13). Desejamos ainda possibilitar aos professores em formação, mais especificamente àqueles de ensino de língua inglesa (LI), uma oportunidade de ter contato com o conceito de decolonialidade para que, caso decidam, passem a trabalhar o material didático através dessas lentes, fazendo intervenções em sala de aula com vistas a despertar essa percepção nos seus futuros alunos.

Nas próximas subseções desta sessão introdutória, apresentaremos o contexto da nossa pesquisa e faremos algumas reflexões iniciais sobre ela. Começaremos expondo a justificativa e pertinência deste estudo e apresentaremos os documentos oficiais principais que regem a educação básica (EB) e o livro didático no Brasil, com especial ênfase ao ensino de LE para o

¹ Com o objetivo de evitar repetições e facilitar a leitura, a partir de agora optamos por nos referir a “textos verbais e não verbais” como “textos” apenas.

6º ano do Ensino Fundamental. Após essa etapa, discorreremos acerca dos objetivos que guiam nossa pesquisa, seguidos pela apresentação da estrutura da dissertação a fim de fornecer uma visão geral do conteúdo de cada capítulo.

1.1 – Justificativa

Quijano (2000)² estabelece uma diferenciação entre os conceitos de colonialismo e o que ele chama de “colonialidade do poder”. Enquanto o primeiro, para o autor, está relacionado com o processo de exploração político-institucional direto e explícito que foi imposto aos países da América - e posteriormente aos da África e Ásia - desde a invasão do continente, no século XV, o último relaciona-se às construções intersubjetivas criadas pelo discurso colonial, que perduram até os dias atuais.

Não coincidentemente, no processo de formação e consolidação do poder hegemônico global, as áreas periféricas da atualidade são exatamente aquelas que outrora foram colônias europeias de exploração (Quijano, 1992; Grosfoguel, 2008). Acerca disso, Grosfoguel (2008, p. 126) esclarece que “a colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial”. As áreas periféricas da atualidade são comumente referidas pelos teóricos dos estudos decoloniais como “sul global”, termo que deriva de uma divisão econômica e política do mundo, baseada nas desigualdades históricas resultantes da colonização, industrialização e globalização. Sua contraparte, o “norte global”, geralmente inclui os países ditos “desenvolvidos”, em sua maioria colonizadores no período de expansão colonial, como alguns países da Europa, América do Norte, Japão, Austrália e Nova Zelândia, possuidores de economias industrializadas, alto padrão de vida e forte influência político-econômica. O sul global, por sua vez, foi historicamente explorado pelos países do norte global por meio da colonização, escravização e extração de recursos naturais e inclui países chamados “em desenvolvimento”, localizados principalmente na América Latina, África, partes da Ásia e algumas áreas do Oriente Médio. No entanto, trata-se de uma distinção complexa visto que, mesmo dentro de territórios do norte global, classes e grupos sociais como trabalhadores, mulheres, indígenas, imigrantes, refugiados e afro-descendentes sofreram – e sofrem – com a dominação capitalista e colonial; por outro lado, no sul geográfico sempre existiram as elites locais que se beneficiaram da

² Tradução minha assim como em todos os demais trechos citados a partir de originais em inglês e espanhol.

dominação capitalista e colonial e que, depois dos processos de independência, continuaram a exercê-la, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais minorizados (Santos, 2010) em uma espécie de norte dentro do sul e sul dentro do norte.

Para que possamos entender – e superar – a subalternização que nos foi imposta, é necessário que se construa uma visão mais crítica acerca dos discursos coloniais, pois não os questionar é seguir como agentes perpetuadores de crenças e valores que nos mantém em subjugo. Para tanto, nos postamos ao lado de Quijano (1992, p. 20-21), para quem a interrupção da colonialidade do poder passa pela decolonização epistemológica rumo a uma “nova comunicação intercultural, de troca de experiências e significações, como a base de uma racionalidade outra que possa pretender-se legitimamente universal”. Para o autor, a pretensão de universalismo da cosmovisão de uma etnia específica – Europa ocidental – é provincianismo. Ele conclui:

A libertação das relações interculturais da prisão da colonialidade envolve também a liberdade de todas as pessoas de optarem individual ou coletivamente por tais relações; uma liberdade de escolha entre as diversas orientações culturais. E, acima de tudo, a liberdade de produzir, criticar, modificar e realizar trocas culturais e sociais. Faz parte, em suma, do processo de libertação social de todo poder organizado como desigualdade, como discriminação, como exploração, como dominação (Quijano, 1992, p. 21).

Retomando o conceito de matriz colonial de poder, as hierarquizações forjadas pelo discurso moderno/colonial, resumidas por Grosfoguel (2008, p. 122) como o “homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu³, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo”, estabeleceram-se como naturalizadas, como se representassem o padrão normal, minorizando - e subalternizando - todas as outras formas desviantes desse padrão. A essa universalidade aparente, Grosfoguel (2008, p. 119) chama de “ego-política do conhecimento”, que desvincula o enunciador de seu *locus* de enunciação, definido pelo autor (ibid.) como “o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala”, produzindo um efeito de verdade universal. Da maneira como entendemos, é essencial que se produza conhecimentos que exponham esse enunciador e revelem seu *locus* de enunciação para que, ao desmistificar esse posicionamento soberano, possam-se construir narrativas e identidades outras. Nesse sentido, Mignolo declara que

³ Mais adiante, o autor (ibid., p. 126) atualiza esse conceito quando inclui os Estados Unidos como impositor da “colonialidade global” através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN).

A geopolítica e a corpo-política (entendidas como a configuração biográfica de gênero, religião, classe, etnia e língua) da configuração de conhecimento e dos desejos epistêmicos foram ocultadas, e a ênfase foi colocada na mente em relação ao Deus e em relação à razão. Assim foi configurada a enunciação da epistemologia ocidental, e assim era a estrutura da enunciação que sustentava a matriz colonial. Por isso, o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais (Mignolo 2017, p. 6).

Neste estudo, buscamos contribuir com esse esforço nomeado pelo mesmo autor de “desobediência epistêmica”, assumindo a opção decolonial como caminho de ação, assim como professa Kumaravadivelu (2016, p. 82) quando este argumenta que “a única opção possível para a comunidade subalterna é a opção decolonial”. Desse modo, para que haja desobediência epistêmica, faz-se necessário discutir a relação intrínseca entre discurso e ideologia assim como a relevância da criticidade na investigação dos discursos coloniais naturalizados para que haja a possibilidade de desconstruir enunciados que se estabeleceram como verdades universais.

Esta pesquisa também se justifica na medida em que busca analisar, no universo do ensino de línguas, um dos veículos de propagação mais eficazes do referido discurso: o livro didático. Canagarajah, no artigo em que questiona a falácia do falante nativo e de como esta serve como instrumento de dominação, elucida acerca da extensão da trama:

A falácia expande a hegemonia ideológica do centro. Ainda que professores vindos do centro carreguem suas ideologias diretamente para as salas de aula e comunidades das periferias, as práticas pedagógicas e culturais que eles promovem através de livros didáticos, materiais de ensino e métodos conduzem essa dominação ideológica de maneira mais sutil (Canagarajah, 1999a, p. 87-88).

A posição inferiorizante que é conferida àqueles que se desviam do padrão do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu” (Grosfoguel, 2008, p. 125) acaba por ter consequências extremamente deletérias. No que tange a educação e, mais especificamente, o ensino e aprendizagem de inglês como LE, essa posição subalterna pode ser percebida entre os professores não-nativos. Em uma conferência no sudeste asiático, Kumaravadivelu (2016) testemunha que todos os profissionais que com ele dividiam o palco eram estrangeiros falantes nativos de inglês, ao passo que para os professores de inglês locais restou a audiência. Esse papel de espectador que não tem nada a contribuir, mas apenas aprender e obedecer, diz muito sobre o processo colonizador e é emblemático da colonialidade do poder, cujo implemento efetivo depende também da “colonização do imaginário dos dominados” (Quijano, 1992, p. 12), resultando na aquiescência destes. Além disso, como não poderia deixar de ser, esse fator tem

consequências nefastas também para a pesquisa acadêmica. Canagarajah (1999a) nos alerta sobre esse fato quando afirma que os conceitos que definem nossa compreensão acerca do ensino de LEs e aquisição de segunda língua se tornam empobrecidos, uma vez que os *insights* singulares advindos da experiência dos profissionais não-nativos são suprimidos e ignorados. Portanto, para que questionem a colonialidade em curso na profissão, é preciso que os professores tenham um olhar crítico acerca da posição que ocupam neste cenário. Este olhar crítico deve se estender também aos materiais didáticos, que são porta-vozes dessas ideologias. Kumaravadivelu, mais adiante, corrobora essa ideia quando proclama que “é principalmente através de metodologias e dos *materiais didáticos* produzidos pelo Centro que a marginalização da maioria é arregimentada e mantida” (Kumaravadivelu, 2016, p. 73, grifo nosso.). Categoricamente, ele afirma que “esses dois meios consistem no motor que conduz a estrutura hegemônica de poder” (ibid.).

Pesquisadores como Kumaravadivelu (2012) e Saito (2021) propõem a produção de materiais didáticos como uma estratégia de independência dos professores, passando de consumidores para produtores de seus próprios materiais mediadores, a fim de dialogar mais estreitamente com o contexto local dos estudantes. No entanto, esta pesquisa pretende percorrer um caminho distinto, já que optamos por uma análise dos materiais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotados por uma variedade de escolas da rede pública brasileira, uma vez que os professores dessas escolas nem sempre têm condições de elaborar materiais didáticos devido a uma série de fatores como, por exemplo, falta de tempo, enorme demanda de trabalho e, quase sempre, obrigatoriedade de cumprir o que está estabelecido nos currículos ou documentos oficiais. Dessa forma, pretende-se apresentar ao docente a opção de se valer de sua agência para utilizar as brechas (Duboc, 2012) que se apresentam no próprio livro didático com o intuito de desenvolver um olhar decolonial acerca dos conteúdos verbais e não verbais presentes nesses materiais.

Há alguns anos têm surgido pesquisas que pensam e impulsionam o Giro Decolonial, um termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que é resumido por Ballestrin (2013, p. 105) como “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.” Aproveitamos o ensejo para referendar alguns trabalhos realizados no Brasil relativos à análise de livros didáticos sob a perspectiva das teorias decoloniais (Müller; Ferreira, 2018; Dutra; Junior, 2021; Santos; Matos, 2022; Oliveira; Fraguas; Mariano, 2022; Aquino; Ferreira, 2023; Santana, 2024). Estas pesquisas envolvem ensino de línguas adicionais diversas (alemão, espanhol, português e inglês como LE; e também

disciplinas de história e português) com *corpus* compostos tanto por materiais didáticos elaborados para fins específicos, como livros didáticos aprovados pelo PNLD.

Logo, este projeto ambiciona contribuir como os demais trabalhos na área de Linguística Aplicada (LA) ao ensino de LE, particularmente o ensino de inglês, de maneira a aprofundar questionamentos relevantes a esse tema.

1.1.1 – *Decolonialidade e documentos oficiais*

Essa subseção almeja apontar a relevância dos estudos decoloniais para que se possa alcançar alguns objetivos prescritos nos principais documentos oficiais que regem a educação básica e o livro didático no Brasil, são eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs). Assim, selecionamos algumas diretrizes e demonstramos de que modo os estudos decoloniais podem apoiar na sua efetivação.

A BNCC é um documento de caráter normativo que serve como referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como para as propostas pedagógicas das instituições escolares (Brasil, 2018a).

Embora não tenhamos encontrado menção direta à decolonialidade, há algumas diretrizes na BNCC que se alinham a esse campo teórico na medida em que desafiam a hegemonia onto-epistemológica eurocêntrica, buscando romper com a lógica da hierarquização ao valorizar as perspectivas e conhecimentos que surgem das margens e que foram excluídos pela modernidade ocidental (Mignolo, 2008a). Um exemplo disso está na seção de “Competências Gerais” (Brasil, 2018a, p. 9), no qual pode-se observar uma preocupação com os temas que tratam de empatia, cooperação, respeito à diversidade e pensamento crítico nas práticas educacionais. Na descrição do item 3 é recomendação expressa “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Além disso, o item 9 diz sobre a necessidade do desenvolvimento da empatia e do “acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (p. 10). Nas páginas posteriores, as leis 10.639/03 e 11.645/08 são mencionadas na medida em que incluem a obrigatoriedade das temáticas da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino, “não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os

saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração” (p. 417). Portanto, embora a BNCC não utilize o termo “decolonialidade”, podemos observar clara orientação em direção ao acolhimento de paradigmas que desafiam o eurocentrismo.

Mais especificamente em relação à área de ensino de língua inglesa para o ensino fundamental, no item 2, o documento enfatiza a habilidade de comunicação na língua inglesa como “ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social” (Brasil, 2018a, p. 246). Nesse sentido, a educação decolonial tem o potencial de desvelar as forças de poder sustentadas pelo discurso colonial, que molda a visão de mundo do sujeito, impedindo-o de compreender o lugar que ocupa no mundo, bem como perspectivas, valores e interesses de outras culturas. Ademais, a BNCC “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (p. 241), defendendo o ensino da língua inglesa não como propriedade de países hegemônicos, mas como pertencente a todos os falantes do mundo, sendo, portanto, acolhidos e legitimados os “diferentes repertórios linguísticos e culturais” (p. 241). De acordo com o documento, tratar o inglês como língua franca dissocia-o da ideia de pertencimento a um território específico e, por extensão, das culturas de comunidades particulares, validando seu uso em contextos locais diversos. Essa perspectiva promove uma educação linguística que valoriza a interculturalidade, contribuindo para o que Dussel (2005) chama de transmodernidade, que defende a superação da razão moderna como fundamento para a construção de um projeto global de libertação baseado na valorização plena da alteridade.

O segundo documento verificado, o PNLD, é uma política pública executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC), e visa fornecer, de forma sistemática, regular e gratuita, materiais didáticos, pedagógicos e literários para as escolas da EB bem como de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2018b). O programa desempenha um papel crucial na formação de milhões de estudantes brasileiros ao oferecer recursos que guiam práticas pedagógicas.

No texto de apresentação do Guia Digital PNLD 2024, também pode-se perceber a preocupação com temas como diversidade e inclusão de todas as culturas e tradições como ferramentas de enriquecimento. Nele, somos assegurados de que

As coleções aprovadas no PNLD 2024, darão o acesso dos estudantes à *diversidade* cultural, histórica e tradições que podem engrandecer o conhecimento e a compreensão da riqueza e da complexidade das culturas que integram as realidades

de *diferentes povos habitantes do planeta Terra* (Brasil, 2024a, grifo nosso).

Assim como na BNCC, nos textos do PNLD 2024 disponíveis não há menção expressa ao termo “decolonialidade”; contudo, isso não significa que temas decoloniais estejam completamente ausentes.

No Guia Digital PNLD 2024 referente à língua inglesa para os anos finais do ensino fundamental, dentre os “Critérios Comuns para a Avaliação Pedagógica” (Brasil, 2024b, p. 35-38), é expressamente prescrito que o livro didático deve

Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de religiosidade, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos (Brasil, 2024b, p. 36).

A abordagem decolonial destaca o conceito de raça como critério central para a distribuição, dominação e exploração dentro da colonialidade do poder (Quijano, 1992; 2000) e aponta para a necessidade de incluir múltiplas perspectivas e valorizar os saberes e experiências dos povos historicamente minorizados, como indígenas e afrodescendentes. O documento também reforça a importância de “promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social” bem como “a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo”, com o intuito de valorizar “suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social” (ibid.). Mais adiante, lê-se que o livro didático deve “representar as diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais de outros povos e países com o intuito explícito de desvelar a existência de múltiplas realidades em suas semelhanças, diferenças e antagonismos” (ibid.).

Ademais, a relação entre gênero e decolonialidade é central na teoria decolonial, visto que o colonialismo não apenas impôs sistemas de poder, mas também estruturou hierarquias de gênero, classe, raça e sexualidade (Maldonado-Torres, 2007). Dentro deste recorte racializado, Lugones (2008, p. 93) defende que “problematizar o dimorfismo biológico e considerar a relação entre o dimorfismo biológico e a construção dicotômica de gênero é central para a compreensão do escopo, profundidade e características do sistema de gênero colonial/moderno”. A colonialidade de gênero é um sistema que classifica corpos, sexualidades e modos de vida em função das estruturas heteronormativas e raciais impostas pela modernidade/colonialidade.

Especificamente em relação à mulher, o texto inclui a relevância de promover a sua imagem de maneira positiva, “considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher” (Brasil, 2024b, p. 36). Contudo, além da prescrição geral referente ao respeito às diferenças de gênero e orientação sexual, não há nenhuma orientação mais aprofundada sobre o tema que, sob o ponto de vista da inclusão, deveria ser tratado de maneira mais prolongada e contundente, uma vez que a distinção de gênero tem sido causa de séculos de dominação violenta e discriminatória.

Um outro ponto contestável parece estar na defesa absoluta da ciência, como se nota no critério de promoção do “pluralismo de ideias que impeça qualquer forma de doutrinação, dogmatismo, reducionismo e *anticientificismo*” (ibid., p. 36, grifo nosso). Santos (2009, p. 25) argumenta que “o carácter exclusivo concedido à ciência moderna está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade”. Sob o paradigma científico, os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas “desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”, relegados à categoria de crenças, entendimentos subjetivos ou, na melhor das hipóteses, “podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (ibid.).

Apesar de haver lacunas como as discutidas acima, pode-se afirmar que os critérios estabelecidos no guia do PNLD 2024 apontam para uma maior abertura à diversidade epistemológica e à quebra da hierarquização de formas de ser e saber, promovendo uma educação que busca valorizar e resgatar os saberes locais através da descentralização do conhecimento hegemônico, culminando na liberação – ou, na problematização, em uma perspectiva menos otimista – das subjetividades humanas atreladas às categorias de raça, gênero e classe estabelecidas pela colonialidade.

A presença de tais temas pode ser considerada um avanço na direção da decolonialidade, com potencial para promover o agenciamento crítico sobre as hierarquias de poder, conhecimento e ser. Alguns pontos que contribuem para isso é a diversificação de autores e narrativas com o objetivo de incluir uma variedade maior de autores indígenas, afrodescendentes e de outras comunidades marginalizadas, assegurando que suas experiências e saberes sejam representados e valorizados nos materiais didáticos. Um outro ponto fundamental seria a reflexão crítica acerca do eurocentrismo, questionando e desconstruindo suas narrativas, ainda fortemente presentes nos materiais tradicionais, promovendo um

currículo mais inclusivo e crítico.

O último aspecto que elencamos seria o que se refere à formação de professores, pois é crucial que os profissionais da área tenham acesso à formação continuada em uma perspectiva decolonial e crítica para que possam trabalhar nas brechas do material didático, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural e étnica dos estudantes. Assim, não importa o quão decolonial seja o material se os docentes não possuem instrumentos teóricos para perceber os discursos estigmatizantes advindos das super-representações (Wynter, 2003) constitutivas da matriz colonial de poder.

No tocante ao último documento analisado, as DCNs constituem regras obrigatórias para a EB e orientam o planejamento dos currículos nas escolas e nos sistemas de ensino. Discutidas, elaboradas e estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as DCNs representam um conjunto de definições teóricas sobre princípios, fundamentos e práticas na educação básica, guiando as escolas na organização, coordenação, desenvolvimento e avaliação de seus projetos pedagógicos (Brasil, 2013).

Em nossa pesquisa, tampouco encontramos, nesse documento, referências expressas ao conceito de decolonialidade; porém, o documento afiança o respeito à diversidade e a busca pela equidade na diferença:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (Brasil, 2013, p. 7).

Nesse sentido, no primeiro capítulo, sobre as diretrizes gerais para a EB, o texto declara que os sistemas educativos são responsáveis por criar condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, “com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural)” possam receber a formação correspondente à idade própria do percurso escolar (ibid., p. 42). Mais adiante, as orientações referentes ao projeto político-pedagógico definem como componentes integrantes deste a “missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de *gênero, etnia e diversidade cultural* que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular” (ibid., grifos nossos).

Mais especificamente direcionada à racialização, as DCNs dirigidas à Educação das

Relações Étnico-Raciais (ERE) têm como objetivo “o reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros” (Brasil, 2013, p. 134). Segundo o texto do documento,

Se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Brasil, 2013, p. 135).

Nesse excerto, é possível notar que a concepção de raça adotada e suas implicações sociais possuem estreita relação com a teoria decolonial, que entende a relação raça/trabalho como “uma nova tecnologia de dominação/exploração”, de modo que “esses dois elementos pareçam estar naturalmente associados” (Quijano, 2000, p. 537). Esse fato corrobora o argumento de que a teoria decolonial tem muito a contribuir para o êxito das propostas das DCNs.

No que se refere à Educação Escolar Indígena (EEI), o documento enfatiza o campo semântico da diversidade e especificidade epistemo-ontológica dos diferentes povos indígenas. O artigo que lista os objetivos das diretrizes para essa população recomenda a valorização de “suas línguas e conhecimentos tradicionais” e ainda que a estrutura de organização e gestão das escolas considerem “as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários” (Brasil, 2013, p. 313). Recomenda, ainda, incluir nos processos de formação de professores indígenas “a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros”, garantido às comunidades indígenas uma educação escolar “com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas” (ibid., p. 313-314).

Portanto, a partir dos trechos citados, pode-se observar que as DCNs para a EEI buscam reparar o processo de epistemicídio que sofreram tanto os saberes indígenas quanto os vindos da África na tentativa bem-sucedida de impor o eurocentrismo como único saber válido (Quijano, 2000). Desse modo, reafirma-se o papel essencial da perspectiva decolonial no contexto da educação escolar.

Essa pesquisa também se justifica pelo disposto na resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que institui as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais

do Magistério (FINSPM), para Especialista em Educação Básica (EEB), cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura. Nesta resolução (Brasil, 2024c), são definidos os fundamentos e princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo, que devem ser seguidos nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, assim como no planejamento, nos processos de avaliação e regulação das Instituições de Educação Superior (IES) que os oferecem. No capítulo segundo (ibid., p. 4), em que são expressos os fundamentos e princípios, o artigo 5º defende uma educação em prol de um mundo sustentável, que aborde “questões que ameaçam o futuro como a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, respeitando a pluralidade e a diversidade cultural” e que “promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação”. Em seguida, no capítulo III (ibid., p. 7-8), que dispõe sobre o final do curso de formação inicial em nível superior, o referido artigo declara que o egresso deverá estar apto a “contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras”; que possam “compreender como as ideias filosóficas e as realidades e contextos históricos influenciam a organização dos sistemas de ensino, das instituições de Educação Básica e das práticas educacionais”; e promover ações pedagógicas e ambientes educativos a fim de garantir a compreensão da “história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados à desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras”.

Em conclusão, é seguro afirmar que os cursos de formação de professores devem oferecer bases teóricas pautadas nos estudos decoloniais a fim de garantir uma profunda compreensão acerca dos assuntos elencados e efetivo agenciamento crítico decolonial nas práticas pedagógicas na EB. A seguir apresento os objetivos desta pesquisa

1.2 – *Objetivos*

Como mencionado anteriormente, este trabalho tem como objetivo principal perceber a existência de traços de colonialidade em três volumes de livros didáticos de inglês, componentes de três coleções distintas, elaboradas para o 6º ano do ensino fundamental e aprovadas pelo PNLD 2024. Assim, almejamos saber se, e em que medida, os textos dos referidos volumes favorecem o desenvolvimento de uma educação decolonial. Em outras

palavras, desejamos avaliar se os livros didáticos analisados oferecem material textual verbal e não verbal que desafiem os discursos estigmatizantes reprodutores dos paradigmas da colonialidade do poder. Assim, baseados no que prescrevem os documentos oficiais, esperamos que os livros didáticos apresentem contribuições que motivem a reflexão dos alunos acerca do lugar que ocupam no mundo e dos privilégios - ou falta deles - que experienciam nesse lugar. E também como e por que certos grupos sociais são minorizados, relegados à pobreza e à insegurança jurídica e quais grupos têm vantagens nesse cenário, bem como o impacto que tal dinâmica produz em suas vidas e nas das demais pessoas. Acreditamos que essas são algumas reflexões relevantes que a perspectiva decolonial poderia promover no contexto do ensino de LE.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- Levantar a presença de textos que veiculam discursos coloniais no *corpus* escolhido para análise;
- Analisar os dados, principalmente aqueles das atividades de compreensão leitora, sob o recorte de duas categorias propostas por teóricos dos estudos decoloniais, são elas: “homem heterossexual” e “capitalismo”.
- Tendo como ponto de partida as oportunidades emergentes nas atividades presentes nos livros didáticos selecionados, temos o intuito de apresentar sugestões para possíveis intervenções dentro da sala de aula com vistas a promover o agenciamento crítico decolonial que desafie os discursos mantenedores do padrão colonial de poder.

1.3 – *Motivações para a pesquisa*

Minhas motivações para a pesquisa têm origem em interesses pessoais e profissionais. Por um lado, como cidadã, preocupa-me o avanço do neoliberalismo e a mercantilização da vida humana e do planeta. Por outro, como educadora, enxergo na docência um potente espaço para fomentar a construção de uma consciência crítica e decolonial capaz de resistir a esse processo de objetificação da vida.

Tendo trabalhado como professora de inglês por muitos anos, tenho utilizado inúmeros livros didáticos desde que comecei nessa profissão. Muitas vezes percebia discursos preconceituosos nos textos e, sempre que tinha oportunidade, buscava chamar a atenção dos alunos para esses discursos com vistas a encorajá-los à reflexão e criticidade. Ademais, além da área de educação, sempre me interessei por comportamento humano, meio ambiente e sociologia. Assim sendo, foi natural que unisse meu ofício aos meus interesses pessoais e

intelectuais, encontrando nos estudos decoloniais um terreno fértil para desconstruir crenças naturalizadas contrárias aos meus anseios.

Afastada da universidade desde minha graduação em Letras com habilitação em língua inglesa pela Universidade Federal Fluminense (UFF), há alguns anos decidi aprimorar minha formação com o Curso de Especialização em Ensino de Inglês (CEI), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o que me incentivou a retornar aos estudos acadêmicos. Desse modo, esta pesquisa reflete meu posicionamento político e ético e expressa meu desejo de que possamos construir uma convivência mais justa e equilibrada, em harmonia com o planeta Terra e com todos os seres vivos.

1.4 – *Organização da dissertação*

Essa dissertação foi dividida em 5 capítulos, são eles: Introdução; Referencial teórico; Metodologia; Análise e discussão dos resultados; e Considerações finais. A seguir, apresentamos um resumo dos temas abordados em cada um dos próximos capítulos.

No capítulo 2, apresentamos os referenciais teóricos que fundamentam esse estudo. Primeiramente, discurremos mais detidamente sobre os estudos decoloniais, principal suporte teórico para nossa análise de dados. Em seguida, discutimos sobre alguns pressupostos da ACD que versam sobre a importância do discurso na propagação de ideologias bem como nos processos de mudança social. Por último, fazemos alguns apontamentos relativos ao processo de agenciamento crítico e ao conceito de brechas como oportunidades emergentes no livro didático que permitem intervenções e reflexões acerca de discursos coloniais naturalizados.

No capítulo 3, abordamos alguns conceitos relevantes dentro da pesquisa documental, já que os livros didáticos são considerados documentos de pesquisa válidos, e relacionamos o método a uma abordagem metodológica qualitativa e interpretativista. Então, fazemos a descrição do *corpus* objeto de análise, fornecendo informações sobre nossos critérios de escolha e descrevendo de forma geral a organização e estrutura das unidades de cada um dos três livros didáticos selecionados. Após essa etapa, apresentamos os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados e detalhamos as fases que compõem a técnica de análise de conteúdo. Por fim, descrevemos nosso processo de categorização e subcategorização e apresentamos o sistema de categorização por meio do qual realizamos a análise dos dados.

No quarto capítulo, apresentamos os dados selecionados dos três livros didáticos e realizamos a análise desses por meio das categorias de análise formuladas a partir da técnica de análise de conteúdo. Sugerimos também algumas perguntas e reflexões, possibilitadas pelas

brechas (Duboc, 2012) encontradas, que podem ser abordadas em sala de aula com o objetivo de fomentar reflexões acerca dos discursos coloniais.

No quinto e último capítulo, apresentamos as considerações finais, revisitando os objetivos do estudo e ponderando acerca de alguns dos resultados obtidos. Finalmente, destacamos possíveis implicações da pesquisa, além de apontar direções para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 2:

Referencial Teórico

Neste capítulo, apresentamos o suporte teórico que informa esta pesquisa. Como mencionado no capítulo introdutório, entendemos que é necessário pensar a educação, e em particular o ensino de língua inglesa, de maneira a promover uma postura crítica em relação ao legado colonial herdado por séculos de colonização. Para tanto, apoiamo-nos em estudiosos das teorias decoloniais em busca de suporte para a análise dos dados a fim de obtermos resultados fundamentados e válidos.

Em seguida discorreremos sobre alguns pressupostos da ACD que se debruçam sobre a importância do discurso na propagação de ideologias assim como em seu papel central nos processos de mudança social. Entendemos que, ao avaliar os elementos verbais e não verbais dos materiais didáticos de ensino, estamos investigando a materialidade das ideologias coloniais no próprio discurso a fim de identificá-las e transformá-las por meio de reconstruções de sentido alternativas.

Por fim, com o objetivo de promover o agenciamento crítico dos alunos, sugerimos que o professor, ao utilizar o material didático em sua prática de ensino, apoie-se no conceito de brechas como um caminho possível para a prática docente que se pretende crítica e decolonial.

2.1 – Estudos decoloniais

Primeiramente, é importante oferecer um breve panorama da constituição e pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), cujos autores constituem a principal base teórica deste estudo. Ballestrin (2013), em seu artigo no qual apresenta a genealogia do grupo, constituído no final dos anos 1990 e formado por intelectuais provenientes de diversas universidades da América Latina, informa que:

O coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente (ibid., p. 89).

Para o grupo, o conceito de colonialidade deriva do conceito de decolonialidade, pois “somente através do pensar decolonial é que foi possível vislumbrar a Colonialidade” (Mignolo;

Walsh, 2018, p. 112), e irradia-se em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser (Ballestrin, 2013, p. 89). Em uma alusão à obra de Mignolo (2017), Ballestrin (2013, p. 89) pontua que a colonialidade é constitutiva da modernidade e indissociável dela, sendo seu “lado mais obscuro”. No entanto, não se trata de demonizar a modernidade, mas perceber que esta anda junto com a colonialidade e, portanto, “precisa ser assumida tanto por suas glórias quanto por seus crimes” (Mignolo, 2017, p. 4).

Teóricos dos estudos decoloniais consideram que a modernidade, como “novo paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência e da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico” (Dussel, 2005, p. 28), configurando-se um “marco histórico constituidor de três categorias históricas: América, Modernidade e Capitalismo” (Quijano, 2014, p. 47). Segundo Quijano, após a conquista da América e a expansão do colonialismo europeu, a subsequente constituição de uma identidade europeia carecia da elaboração de uma epistemologia eurocêntrica que fundamentasse também o conceito de raça, conceito central para a naturalização das relações coloniais entre europeus e não-europeus. Quijano (ibid., p. 100) pontua que o conceito de raça é, sem dúvida, “o instrumento de dominação social mais eficaz inventado nos últimos 500 anos”, um “critério básico de classificação social da população mundial, constituindo a base das novas identidades sociais e geoculturais do mundo: de um lado, o indígena, o negro, o asiático, o branco e o mestiço; de outro, a América, a Europa, África, Ásia e Oceania”. Assim, o conceito de raça é considerado um eixo central sobre o qual foi fundado o eurocentrismo e capitalismo, com a consequente distribuição mundial de trabalho e troca, além de ter sido uma das bases para a demarcação de diferenças nas configurações de poder, com implicações cruciais na formação dos estados modernos. No entanto, para o sociólogo, trata-se de um construto inventado, que nada tem a ver com a estrutura biológica da espécie humana, mas com a história de relações de poder do capitalismo mundial, colonial/moderno e eurocentrado.

Em referência à tripla dimensão do conceito de colonialidade, Mignolo (2010a) expande o conceito de colonialidade do poder, que se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e desenvolve o que chamou de “colonialidade do saber”, relativa ao universo epistemológico, à produção do conhecimento e reprodução de regimes de pensamento coloniais e formação da subjetividade. A terceira dimensão, a “colonialidade do ser”, refere-se “aos efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não somente nas mentes dos sujeitos subalternos” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130). Assim, a matriz colonial de poder constitui “uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, que envolve o controle da economia e da autoridade; da natureza e dos recursos naturais; do gênero e da sexualidade; e da subjetividade

e do conhecimento (Mignolo, 2010a, p. 12). Portanto, o limite entre tais dimensões não é tão claro como pode parecer à primeira vista, precisamente porque essas são profundamente entrelaçadas e inter-relacionadas. O fato de adotarmos as divisões que Mignolo propõe e apresentá-las em subtópicos neste trabalho é um artifício metodológico, uma tentativa de refletirmos acerca de alguns aspectos com mais facilidade e clareza.

Desse modo, como veremos na seção seguinte, na colonialidade do poder há um foco maior nos aspectos políticos e econômicos; na colonialidade do saber, o olhar se volta para aspectos epistemológicos e da subjetividade; e a colonialidade do ser investiga questões de gênero e sexualidade, sendo que todos os aspectos estão interligados e se sobrepõem em um intrincado sistema. Ademais, há autores que tratam de outros eixos, como a colonialidade cosmogônica, baseada na cisão natureza/sociedade, que exclui o “mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses, e orixás – a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida, conhecimento e a própria humanidade” (Walsh, 2009, p. 10). Embora de suma importância, esse eixo ainda é pouco desenvolvido no campo dos estudos decoloniais e, por essa razão bem como pelo curto tempo de pesquisa, optamos por não nos aprofundar nele.

2.1.1 – *Colonialidade do poder*

A primeira dimensão, chamada de “colonialidade do poder”, termo cunhado por Quijano (1992; 2000), diz respeito à criação de um sistema de classificação social que utiliza a categoria de “raça” como critério central para a distribuição, dominação e exploração da população mundial. Ele organiza a força de trabalho dentro da estrutura capitalista global, afetando também as relações de poder em outras esferas, como classe, gênero e sexualidade, ao modificar as dinâmicas de controle e subordinação. Quijano (2000, p. 545) explica que esse padrão de poder mundial é o “primeiro efetivamente global conhecido na história”. Ele argumenta que cada esfera da existência social está sob a hegemonia de instituições produzidas dentro desta mesma estrutura de poder, de maneira articulada e interdependente, formando, portanto, um sistema de controle e poder. Assim, “no controle do trabalho, de seus recursos e produtos está o sistema capitalista; no controle do sexo, seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; e no controle da subjetividade, o eurocentrismo” (ibid.). Esse sistema de classificação estabeleceu uma hierarquia racial, na qual o homem branco (europeu ou europeizado) ocupa o topo, seguido pelos mestiços, enquanto indígenas e negros são posicionados nos níveis mais baixos. Essas identidades foram impostas

como categorias homogêneas e negativas, com o objetivo de suprimir as diferenças históricas, geográficas, socioculturais e linguísticas entre os povos de origem africana e indígena, reduzindo sua diversidade a estereótipos racializados.

A estrutura colonial estabeleceu que as diferenças de natureza biológica dentro da população humana do planeta estão associadas “à capacidade de desenvolvimento cultural, mental e geral” (Quijano, 2014, p. 106), constituindo o que o autor chama de “o mito fundador da modernidade”, que se expressa na ideia de uma escala de desenvolvimento histórico que parte do “primitivo”, que estaria mais próximo da natureza, como os negros e os indígenas, até o mais “civilizado”, que obviamente seria representado pelo europeu. Nessa narrativa, a Europa seria, ao mesmo tempo, “o centro geográfico e a culminação do movimento temporal” (Lander, 2005, p. 10) de desenvolvimento. Naquela escala, Quijano inclui também a categoria “oriente” que, segundo ele, contrapõe-se ao “ocidente”, relegando “negros” e “indígenas” a um lugar de não-existência no mapa eurocêntrico do processo cultural da espécie. Para corroborar com a crença na superioridade europeia, desde o século XVIII, especialmente com o Iluminismo, o eurocentrismo foi se afirmando sobre a ideia de que a Europa era preexistente a esse padrão de poder, de que já era antes um centro mundial do capitalismo que colonizou o restante do mundo e elaborou deliberadamente a modernidade e a racionalidade. Assim, posicionaram-se no nível mais avançado do caminho unidirecional e linear do desenvolvimento humano.

Dussel (2005) advoga que, para que haja a superação da modernidade, é necessário que haja “a negação do mito da Modernidade” (p. 29). O autor discorre acerca da contradição subjacente ao mito da modernidade na qual, na mesma medida em que evoca a racionalidade como condutor da humanidade, “é justificativa de uma práxis irracional de violência” (p. 29). De acordo com Dussel, o mito pode ser descrito como a seguir:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da

“modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (Dussel, 2005, p. 29).

Assim, o ‘mito da modernidade’ naturalizou práticas de escravização e exploração do trabalho e legitimou a saída de recursos das periferias para os centros de poder. Sobre a base da colonização formou-se a identidade moderna, infalivelmente atrelada ao capitalismo global e à estrutura de dominação, tendo o conceito de raça como eixo central.

Para um maior entendimento de como a descrita modernidade se relaciona com o sistema-mundo capitalista, recorreremos ao conceito nomeado por Castro-Gómez de “a invenção do outro”, constitutivo do estado-nação, “instância central a partir da qual são dispensados e coordenados os mecanismos de controle sobre o mundo natural e social” (Castro-Gómez, 2005, p. 81). Estado é comumente compreendido como o espaço onde os diferentes interesses presentes na sociedade podem ser conciliados, ou seja, o lugar onde se constrói uma síntese capaz de representar metas coletivas que sejam válidas para todos os membros da sociedade. No entanto, conforme explica o teórico, “isto significa que o Estado moderno não somente adquire o monopólio da violência, mas que usa dela para dirigir racionalmente as atividades dos cidadãos, de acordo com critérios estabelecidos cientificamente de antemão” (ibid, p. 81). Desse modo, o conhecimento científico legitima as políticas reguladoras do Estado com o objetivo de “ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento” (ibid., p. 81). As chamadas “tecnologias de subjetivação” têm um papel fundamental para a implementação da ideia de cidadania, criando “um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governabilidade” (ibid, p. 81). O autor cita o trabalho da pensadora venezuelana Beatriz González Stephan que identifica três práticas disciplinares que contribuíram para forjar os cidadãos latino-americanos do século XIX: as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma. De acordo com a autora, as tecnologias de subjetivação têm a palavra escrita como denominador comum:

A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Por isso o projeto fundacional da nação se leva a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene) que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária (González Stephan, 1996, *apud* Castro-Gómez, 2005, p. 81).

Mais estreitamente relacionado a esta pesquisa, está o papel do livro didático e escolas, incluindo universidades as quais, definidas formalmente pela constituição, materializam um tipo desejável de subjetividade moderna. Os indivíduos, desde cedo, devem adquirir conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade. Na escola, como apontado por Canagarajah (1999b) e mencionado anteriormente, o consumo de discursos veiculados pelos livros didáticos, o conteúdo programado pelos currículos pré-estabelecidos e os métodos de ensino utilizados constituem as principais tecnologias de subjetivação.

Com o intuito de transcender a perspectiva da racionalidade/modernidade, teóricos dos estudos decoloniais propõem algumas reflexões que consideramos pertinentes. Uma delas é a que Dussel (2005) nomeia “transmodernidade”, que propõe a transcendência da razão moderna como pressuposto de um projeto mundial de libertação através da realização plena da alteridade. O teórico propõe o projeto transmoderno como a “co-realização de solidariedade de Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, etnias e classes; Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por incorporação, mas partindo da Alteridade” (ibid., p. 29).

Embora consideremos positivo o anseio da “transmodernidade” em apontar para um futuro fundado em valores solidários para uma convivência mais harmoniosa, o caminho a percorrer até este patamar parece ser mais sinuoso. Se a modernidade é um projeto porque trata do controle racional sobre a vida humana exercido por uma organização central representada pelo Estado-nação (Castro-Gómez, 2005), as mudanças ocorridas com o sistema capitalista decorrentes da globalização dão indícios de que esse projeto chega ao seu fim já que a pós-modernidade não mais necessita de uma instância central de controle social. Com a globalização, Castro-Gómez (2005) defende que a sujeição ao sistema-mundo não se dá mais por força de instituições, mas “pela produção de bens simbólicos e pela sedução irresistível que estes exercem sobre o imaginário do consumidor” (p. 85). Ele argumenta que

O poder libidinoso da pós-modernidade pretende modelar a totalidade da psicologia dos indivíduos, de tal maneira que cada qual possa construir reflexivamente sua própria subjetividade sem necessidade de opor-se ao sistema. Pelo contrário, são os recursos oferecidos pelo próprio sistema os que permitem a construção diferencial do *Selbst*. Para qualquer estilo de vida que se escolha, para qualquer projeto de auto-invenção, para qualquer exercício de escrever a própria biografia, sempre há uma oferta no mercado e um “sistema especialista” que garante sua confiabilidade. Mais que reprimir as diferenças, como fazia o poder disciplinar da modernidade, o poder libidinoso da pós-modernidade as estimula e as produz (Castro-Gómez, 2005, p. 85).

Portanto, a morte dos metarrelatos, que outrora legitimavam o sistema-mundo e projetavam “um macro-sujeito epistemológico, histórico e moral” (Castro-Gómez, 2005, p. 85), não significa a morte do sistema. Castro-Gómez (2005, p. 85) sustenta que, com o surgimento dos micro-relatos, houve “uma transformação das relações de poder no *interior* do sistema-mundo, o que gera novos relatos de legitimação”. No entanto, tais micro-relatos apenas mascaram “o sistema-mundo que produz as diferenças com base em regras definidas para todos os jogadores do planeta” (ibid.). A tarefa das teorias sociais críticas, segundo o autor, seria “tornar visíveis os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização” (ibid.).

Ainda que o projeto da “transmodernidade” possa soar um tanto utópico dada à sofisticação dos mecanismos de poder no mundo, conforme atesta Castro-Gómez (2005), ele revela uma direção clara no sentido de quebra de hierarquias e fortalecimento da solidariedade e cooperação entre os seres humanos. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para um movimento nessa direção.

Em busca de ir além da lógica da modernidade e de expandir o projeto da transmodernidade, Mignolo (2008a) desenvolve o conceito de “diferença colonial” e “pensamento liminar” como caminho possível para a decolonização.

A diferença colonial refere-se à categorização do mundo dentro da lógica colonial/moderna, ou seja, é a construção de distinções entre o “colonizador” e o “colonizado”, que foram usadas para legitimar o domínio europeu e a subordinação dos povos colonizados, sendo usada para justificar a exclusão das vozes e saberes não ocidentais. Para ilustrar o conceito, pensamos imediatamente na construção social de raça, que tornou possível introduzir a ideia de que raças não-europeias eram biologicamente e culturalmente inferiores, justificando a exploração e a escravidão. No âmbito cultural, a distinção entre culturas “civilizadas” e “bárbaras” justificava as missões coloniais como projetos de civilização e conversão religiosa. Finalmente, no campo do conhecimento, o sistema educacional e científico eurocêntrico ignorou ou marginalizou o conhecimento de outras civilizações, como as tradições africanas, asiáticas e indígenas, relegando-as ao status de “folclore” ou “superstição”.

Como resistência à diferença colonial, Mignolo (2008a) propõe o conceito de “pensamento liminar” que, segundo ele, “é inimaginável sem a compreensão da diferença colonial. Além do mais, o reconhecimento da diferença colonial, contemplada desde perspectivas subalternas, exige de fato o pensamento liminar” (p. 26). Em vez de aceitar as categorias impostas pela diferença colonial, o pensamento liminar (ou “fronteiriço”, como também é chamado) propõe pensar “a partir da fronteira”, ou seja, desde a posição daqueles que

foram historicamente excluídos e marginalizados, legitimando assim outros *loci* de enunciação, historicamente subalternizados pela epistemologia moderna como meros objetos de estudo. Assim, o pensamento fronteiriço busca romper com a lógica da hierarquização ao valorizar as perspectivas e conhecimentos que surgem das margens e que foram excluídos pela modernidade ocidental. Ele é um pensamento que surge *na fronteira*, isto é, a partir de pessoas que vivem nas bordas do sistema global, entre mundos culturais e epistêmicos diferentes (por exemplo, entre a cultura ocidental e uma cultura indígena ou afrodescendente), onde “a suposta estabilidade dos sentidos é confrontada, onde o caráter conflitante de nossas representações é percebido” (Jordão, 2010, p. 431).

O pensamento fronteiriço reconhece as fronteiras culturais, raciais e epistêmicas como também lugares de troca. Assim, as pessoas que vivem nessas “fronteiras” (tanto físicas quanto simbólicas) adquirem experiência intercultural, navegando entre diferentes mundos e identidades. Essa é, portanto, uma forma de pensar que não se restringe às dicotomias impostas pela modernidade, mas opta por adotar uma perspectiva híbrida, que valoriza a complexidade e a pluralidade, tornando-se, na perspectiva da subalternidade, “uma máquina para a decolonização intelectual, e, portanto, para a decolonização política e econômica” (Mignolo, 2008a, p. 76). Para o autor,

O pensamento liminar só pode existir na perspectiva subalterna, nunca na territorial, isto é, de dentro da modernidade. Na perspectiva territorial, o pensamento liminar torna-se uma máquina de apropriação das *différences* e da diferença colonial, torna-se um mero objeto de estudo mais que um potencial epistêmico. (Mignolo, 2008a, p. 76)

Desse modo, o autor reconhece a geopolítica do conhecimento, segundo a qual o saber não é neutro nem universal, mas profundamente influenciado pelo lugar onde é produzido, como “um conceito poderoso para evitar a crítica eurocêntrica do eurocentrismo e para legitimar as epistemologias liminares que emergem das feridas das histórias, memórias e experiências coloniais” (ibid., p. 66).

Para a análise dos dados coletados nessa pesquisa, apoiamo-nos em lentes teóricas que nos ajudem a perceber outros modos de ser, pensar e agir no mundo, já que a própria percepção da diferença colonial constitui o primeiro passo para transcendê-la.

2.1.2 – *Colonialidade do saber*

O novo modelo global de poder moderno, capitalista e eurocêntrico somente pôde se estabelecer de maneira hegemônica através da repressão sistemática das formas de produção de saber do colonizado e, naturalmente, da imposição da cultura do colonizador a fim de que essa dominação pudesse ser reproduzida. Por um longo período, houve um processo de colonização de perspectivas cognitivas dos indivíduos não-europeus; porém, o eurocentrismo “não se refere a todos os modelos de conhecimento de todos os europeus de todas as épocas” (Quijano, 2000, p. 549); trata-se de um conhecimento específico, de um tipo de racionalidade que se tornou hegemônica, colonizando todas as outras formas de conhecimento.

Quijano (1992) localiza o início da construção do paradigma europeu de conhecimento racional, que ele denomina modernidade/racionalidade, com o processo de colonialismo que sofreu a América Latina e as relações sociais capitalistas que emergiram deste. Tal paradigma tem como pressuposto a ideia de conhecimento como “produto de uma relação sujeito-objeto” (ibid., p. 14) no qual “sujeito” é concebido como uma entidade isolada e não inter-relacionada. Consequentemente, o “objeto” é também concebido não somente como entidade isolada e externa, mas também como radicalmente diferente em natureza. Segundo o sociólogo, o problema deste paradigma é que, por conceber o sujeito de maneira individualista, nega o fato de que todo discurso e toda reflexão individual remete a uma estrutura de intersubjetividade, em relação a algo e nunca absoluta em si mesma. Desse modo, a completa ausência do “outro” acabou por excluir como “sujeito” qualquer indivíduo não-europeu, o que criou hierarquias em que as diferenças são compreendidas como desigualdades de natureza, sendo que “somente a cultura europeia é racional, pode ter sujeitos” (ibid., p. 16). Em consequência, outras culturas somente poderiam ser objetos de conhecimento e/ou práticas de dominação por serem diferentes por natureza, inferiores de fato, concepção que perdura ainda hoje.

Um outro ponto fundador dessa racionalidade/modernidade deve-se ao que o autor chama de “totalidade social” (Quijano, 1992, p. 17), a qual promove uma visão reducionista da realidade ao tentar lidar com a contradição entre o estabelecimento de sociedades urbanas capitalistas e estados-nações no continente europeu e as políticas de colonização no resto do mundo. O conceito de sociedade como totalidade estabelece a sociedade humana como uma unidade no tempo e no espaço, em uma espécie de “metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno” (Lander, 2005, p. 13). Esse conceito foi, então, expandido para abarcar a ideia sistêmica de totalidade (Quijano, 1992), concebendo a realidade social como o corpo humano, no qual há uma parte mais importante (o cérebro) que rege as demais as quais, embora imprescindíveis para o funcionamento geral do organismo, devem se subordinar à parte regente. Assim, com o pressuposto de que os poderosos

– no caso, os europeus – são o cérebro, a Europa se consolidou como “o espelho do futuro de todas as outras sociedades e culturas” (ibid, p. 8). Devido ao caráter universal atribuído à experiência histórica europeia, as formas de conhecimento desenvolvidas para compreender essa sociedade foram elevadas a um status de validade objetiva e universal, engendrando um epistemicídio maciço nos últimos cinco séculos que invisibilizou uma gama de experiências cognitivas.

Lander (2005, p. 9) aponta que a ruptura ontológica entre o corpo e mente, e entre natureza e espírito, colocou o ser humano em uma posição externa ao mundo e ao corpo, formando a base para um “conhecimento descorporizado e descontextualizado” e, portanto, “des-subjetivado (isto é, objetivo) e universal”. Ao definir a noção de universalidade com base na experiência específica da história europeia, e ao interpretar a totalidade da experiência humana a partir dessa perspectiva particular, criou-se uma forma de universalidade profundamente excludente. Nota-se tal inferiorização em todos os campos do conhecimento e subjetividade, inclusive nas artes, com a subalternização de qualquer expressão cultural e artística não europeia.

No nosso entendimento, para que haja a desvinculação decolonial é preciso estar claro do que exatamente se pretende desvincular e como esse processo pode se materializar. A decolonialidade é a resposta das pessoas contra a opressão, exploração e despossessão, tendo como conceito central a decolonização do saber para afirmar subjetividades que foram silenciadas pelas narrativas da modernidade/colonialidade e desconstruir identidades forjadas por discursos imperiais (Mignolo, 2008b; Mignolo; Walsh, 2018). Para tanto, Mignolo (2008a) defende a desobediência epistêmica como único caminho possível, sob pena de permanecermos “no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados” (ibid., p. 288). Em busca de transcender esse espaço interno moderno e eurocentrado do qual fala Mignolo, Santos⁴ (2010, p. 29) propõe o conceito de “pensamento pós-abissal”. Baseado na premissa de que o pensamento moderno ocidental é um “pensamento abissal”, o teórico explica que este

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (Santos, 2010, p. 29).

⁴ Estamos cientes das acusações de assédio e extrativismo intelectual contra o autor e, apesar de referenciarmos seu trabalho, posicionamo-nos contra qualquer crime que possa ter sido cometido.

O ‘outro lado da linha’ a que se refere o autor inclui qualquer perspectiva que não coincida com a matriz colonial de poder, que equivaleria a ‘este lado da linha’. No campo do conhecimento, a dinâmica deste pensamento é ilustrada por Santos (2010, p. 30-31) na tensão entre a ciência moderna, que possui “o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia”. Tal tensão produz a invisibilidade de qualquer outro conhecimento que esteja fora desse universo aceitável, ou seja, qualquer conhecimento que se encontre do “outro lado da linha”, desaparecendo “como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”. Do outro lado da linha, argumenta Santos, “não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a investigação científica”. Dessa forma, a linha visível que separa a ciência da filosofia e teologia, está assentada na linha abissal invisível que separa esse grupo de conhecimentos modernos daqueles conhecimentos tornados “incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia”.

Em contrapartida, o conceito de “pensamento pós-abissal” caracteriza-se por não derivar das formas de pensamento ocidentais modernas, implicando uma ruptura profunda com esse padrão de pensamento e ação. Pensar de maneira não derivativa significa adotar a perspectiva do outro lado da linha, exatamente porque esse outro lado representa o que é inconcebível dentro da modernidade ocidental. Segundo o autor (2010, p. 45), o pensamento pós-abissal pode ser resumido como um “aprender com o sul usando uma epistemologia do sul”, confrontando a “monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. Ele explica:

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2010, p. 45).

Este conceito constitui um apoio bastante importante para a interpretação dos dados, uma vez que, para percebê-los como discursos hegemônicos, é preciso não perder de vista a perspectiva “do outro lado da linha”.

Na próxima subseção, concentramo-nos na terceira dimensão da decolonialidade: a do ser. Tal dimensão, “primeiramente pensada por Mignolo e posteriormente desenvolvida por Maldonado-Torres, não foi recebida com entusiasmo”, alerta Ballestrin (2013, p. 100), apesar

de sua pertinência. Conforme nos conta Mignolo (2010b), o conceito de colonialidade deu início ao processo de decolonialidade do saber e do ser. O primeiro viria a fraturar o eurocentrismo, afirmar a geopolítica do saber e sair dos moldes nos quais as colônias e ex-colônias somente poderiam pensar apropriadamente se partissem da escola filosófica grega e romana, desembocando em algum pensador europeu. Já o segundo, ilustra o autor, emerge quando “um/uma homossexual se dá conta de que o/a haviam anulado e feito crer que eram um ser anormal, e que a um negro ou negra teriam feito crer que eram seres inferiores” (ibid, p. 2). Para Wynter (2003, p. 260), “qualquer tentativa de desestabilizar a colonialidade do poder deverá desestabilizar a super-representação⁵ do que significa ser “humano”, uma super-representação etno-racista sobre a qual foi fundada a modernidade”.

2.1.3 – *Colonialidade do ser*

Para melhor organização, os pontos concernentes a essa terceira dimensão serão divididos em dois momentos. No primeiro, a colonialidade do ser será abordada de maneira a introduzir o campo nos pontos que consideramos essenciais. Assim, iniciamos a reflexão descrevendo a formação das super-representações ontológicas sobre as quais Wynter (2003) constrói seu argumento, incluindo contribuições intelectuais de outros teóricos que também pensaram sobre o terceiro aspecto da colonialidade. Em seguida, discorreremos mais detidamente sobre as relações existentes entre gênero, sexualidade e raça, formas extremamente relevantes de diferenciação ontológica, as quais estudiosos da decolonialidade, principalmente as teóricas dos estudos feministas subalternos, propuseram-se a examinar com mais minúcia.

Portanto, iniciamos essa discussão recorrendo ao estudo de Wynter (2003) que identifica três principais super-representações europeias do que constitui um “ser humano”, cada qual em um momento histórico específico. A referida autora argumenta que a resposta dada à pergunta “quem somos nós?” permite e contingencia o surgimento de determinadas epistemologias que, por sua vez, engendram e mantêm a grande estrutura de uma dada sociedade. Assim, os modelos ontológicos de “ser humano” inscritos em cada cultura, engendram epistemes que vão produzir e reproduzir – e validar – não só representações do que constitui ser “humano”, mas também as estruturas sociais hierárquicas que aquele modelo de humano vai ocupar e nas quais vai operar.

Na contemporaneidade, a representação conceitual etnoclassista de ser humano predominante é o burguês ocidental, representação essa que se intitula universal, um modelo

⁵ Chamaremos de “super-representação” o que a autora denomina “*overrepresentation*”, ou seja, a representação conceitual de uma determinada etnia e classe que se pretende universal.

ideal do que o ser humano, que Wynter (2003) chama de “Homem” (*Man*, no original), deve ser e cujo bem-estar deve ser assegurado, como se isso significasse assegurar integralmente “a autonomia cognitiva e comportamental de toda a espécie humana” (Wynter, 2003, p. 260). A hegemonia dessa super-representação se dá às custas do resto da humanidade explorada e exterminada pela colonialidade do poder, liderada pelo modo de produção capitalista neoliberal. Conforme esclarece Wynter,

Nossos conflitos atuais em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual, etnicidade, problemas com o meio ambiente, aquecimento global, mudança climática severa, gigantesca desigualdade na distribuição de recursos do planeta (20 por cento da população mundial é proprietária de 80 por cento dos recursos do planeta, consome um terço dos alimentos e é responsável por 75 por cento da poluição, o que significa dois bilhões de pessoas vivendo vidas relativamente prósperas enquanto 4 bilhões de pessoas vivendo à margem da pobreza e miséria. Este cenário inscreve-se na dinâmica entre o consumo exagerado por parte do norte rico, tecnológico e industrial e a superpopulação dos despossuídos pobres parcialmente agrários do sul) - são facetas do conflito entre a etnoclasse *Man* vs. humanos (Wynter, 2003, p. 260-261).

O pensamento da autora supracitada aborda um ponto extremamente relevante em meio à crise climática no planeta: a relação entre o capitalismo e a degradação ambiental. O necrossistema econômico capitalista, baseado na exploração do trabalho (Quijano, 2000) e comercialização de bens e serviços visando ao lucro, transformou o planeta em mercadoria de maneira tal que a naturalização dessa lógica é vivida como “uma experiência total” (Krenak, 2020, p. 54). Assim, a lógica desenvolvimentista de exploração ilimitada dos recursos naturais, aliada ao incentivo generalizado do consumo de bens e produtos para retro-alimentar o sistema, produz degradação ambiental e resíduos não-biodegradáveis em escala calamitosa, provocando de maneira insana a morte e destruição de nosso – assim como de todos os outros seres – habitat. Diante de tal cenário, concordamos com Krenak (2020, p. 11) quando este conclui que “estamos a tal ponto dopados por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra”.

Nesse cenário, a colonialidade do ser pode ser notada em sua forma mais extrema na maneira como os animais de outras espécies são concebidos na sociedade. Com exceção de algumas espécies comumente tidas como animais domésticos, os animais não são vistos como seres vivos, mas como produtos a serviço do ser humano. Apesar dos avanços nas legislações de alguns países, ainda convivemos com o direito à caça recreativa em muitos territórios, o cativeiro em zoológicos e aquários com fins de entretenimento ou travestidos de “proteção contra a extinção” enquanto a destruição do planeta avança. Acreditamos firmemente que se de fato almejamos resgatar a nossa natureza humana, precisamos incluir, em pé de igualdade, os

outros seres do planeta nesse projeto. Por isso, para Krenak (2020, p. 7), o conceito de humanidade não diz respeito somente ao *Homo sapiens*, mas também “a uma imensidão de seres que nós excluímos desde sempre”. Portanto, cremos urgente combater esse necrossistema evidenciando a relação capitalismo/degradação ambiental por meio de uma educação que se pretende comprometida com a vida.

Além dos pobres do mundo, Wynter (2003) inclui em sua reflexão os refugiados e imigrantes em frente aos portões de entrada dos países afluentes, categorias que se unem aos negros e latinos criminalizados e encerrados em prisões. Embora a teórica fale da situação estadunidense, temos o mesmo cenário não somente em países do norte global, mas também em países ditos “em desenvolvimento” como o Brasil, na dinâmica a qual nos referimos anteriormente do “norte” dentro do “sul”.

Retornando às super-representações mapeadas por Wynter (2003), a primeira, em ordem cronológica, é a que prevaleceu na Europa medieval cristã, advinda da ideia de “ordem” grega e os graus de perfeição racional, tendo seu ápice no céu superior e o seu nadir na Terra. A cristianização dessa ideia grega, no processo de reformulação da super-representação do “humano”, baseou-se na dicotomia espírito redimido (personificado pelo clero celibatário) e a natureza (carne) decaída pelo Pecado Original (personificada por homens e mulheres não pertencentes ao clero). Portanto, segundo a lógica da perfeição grega, a perfeição medieval tornou-se de ordem espiritual e a condição de “pecador por natureza” tornou-se a representação através da qual os indivíduos identificavam-se como “Cristãos”, buscando a redenção nos sacramentos da Igreja Católica e aderindo às suas proibições a fim de alcançarem a eterna salvação.

No século XV, com a invasão das Américas e o surgimento dos estados monárquicos europeus modernos, bem como a revolução comercial, houve um processo de perda da hegemonia da Igreja, tornada possível pela revolução intelectual humanista denominada Renascimento. Os intelectuais humanistas, pertencentes à categoria dos “decaídos” e “pecadores por natureza” viram-se fadados à incapacidade de formular qualquer verdade válida nos paradigmas cristãos. Assim, os humanistas precisaram reposicionar aquele homem decaído no centro da criação de Deus com livre arbítrio de decidir por ele mesmo entre “o nível das bestas, caso se entregue às próprias paixões; e o nível dos anjos, caso faça uso da razão” (Wynter, 2003, p. 277) aderindo às leis do Estado. Em suma, os humanistas, em uma relação mais igualitária com Deus, agora retratado como “pai amoroso” que teria criado o universo para o homem e, conseqüentemente, para o seu conhecimento, tornam possível uma nova super-representação de ser “humano” - racional e subjugado ao Estado e, ao mesmo tempo, cristão -

que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento de campos de conhecimento como a física, por exemplo, antes impossibilitados pelo paradigma epistemológico da Igreja.

A partir desta super-representação híbrida secular-religiosa, esclarece Wynter (2003), o novo homem “racional” não teve capacidade de conceber um “outro” fora de seus termos, projetando o seu oposto “irracional” em todos os outros modos de ser, a saber: os indígenas das Américas e os escravizados da África. O lugar do “outro” não era mais ocupado pelos “inimigos de Cristo” ou “infiéis”, mas pelos irracionais e selvagens indígenas e os representantes do elo perdido entre os seres humanos e os animais: os sequestrados e escravizados da África. Assim, percebe-se uma relação fundamental entre a colonialidade do saber e do ser, pois a ausência de racionalidade está vinculada à ideia da ausência de “ser” em sujeitos racializados. Maldonado-Torres (2007, p. 145) faz referência à formulação cartesiana “Penso, logo existo” para construir seu argumento de que em um contexto paradigmático que privilegia o conhecimento, “a desqualificação epistêmica se converte em um instrumento privilegiado de negação ontológica ou de sub-alterização. ‘Outros não pensam, logo não são’. Não pensar se converte em sinal de não-ser na modernidade”. A negação do status de “ser” no “Outro” leva à dispensabilidade deste “Outro” como se este não devesse existir. Este ponto é crucial para entendermos a maneira como o “outro” minorizado é ainda tido como dispensável nos dias de hoje, situação cada pela naturalização da violência contra seus corpos e mentes e a permissibilidade da sociedade diante dos crimes perpetrados contra eles.

Assim, com base no construto fictício denominado “raça” (Quijano, 2000), a humanidade foi dividida entre racionais humanos/irracionais sub-humanos, sendo o segundo grupo passível de objetificação. Assim, legitimou-se a expropriação em massa de terras e a escravização de duas populações do planeta por uma etnia que considerava “normal” seu próprio fenótipo. Interessante notar os mecanismos de projeção em ação uma vez que eles têm a função de ocultar qualquer autoria sobre essas super-representações, sendo essas sempre projetadas em um fator extra-humano, seja sobrenatural ou biológico, o que produz o efeito de preexistir às circunstâncias das quais decorrem. Desse modo, por constituir-se fora do controle humano, a super-representação do “ser” engendra toda a organização social de dada sociedade, incluindo, por exemplo, os papéis sociais de cada indivíduo dentro da hierarquia social, as leis vigentes e divisões do trabalho predestinadas a cada um.

Com a ascensão da burguesia ao status de elite, detentora de capital, mas não de terras, uma reformulação da representação do homem que legitimasse seus interesses fazia-se necessária já que a escravidão, principal instituição mantenedora da hegemonia dos proprietários de terra não servia a seus propósitos. Na nova perspectiva do homem econômico,

a super-representação do "homem" é agora definida como o de “provedor com emprego, ou ainda melhor, um acumulador de capital de sucesso” (Wynter, 2003, p. 321). Tal super-representação produz um "outro" que seria o seu oposto, ou seja, o pobre, os desempregados e criminalizados sistematicamente produzidos, marcados pelo que Maldonado-Torres (2007, p. 146) chama de “diferença ontológica colonial (entre o ser e aquele que se encontra abaixo do ser, marcado como dispensável)”. Enquanto na Europa os pobres ocuparão o lugar anteriormente ocupado pelo pecador e irracional, nas Américas esse lugar de pobreza é ocupado pelos escravos libertos e indígenas confinados em suas reservas.

A instauração de mecanismos que escamoteiam a natureza sócio-cultural das super-representações é parte essencial dessa lógica. Um desses mecanismos é a estigmatização nas representações dos grupos minorizados que reproduz a diferenciação ontológica ao mesmo tempo em que se institui como realidade objetiva. Um exemplo disso é o modo como os países ditos “em desenvolvimento” são representados na mídia hegemônica e, mais relacionado ao nosso campo de trabalho, no livro didático, o qual revela a dinâmica de reforço e comprovação das super-representações do ser. Por analogia, o mesmo se dá com os indivíduos desviantes das super-representações descritas por Grosfoguel (2008, p. 122) nas categorias de “homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu”, com os Estados Unidos (EUA) incluídos nessa última categoria.

Para desestabilizar essas super-representações, além do desenvolvimento de pesquisas sob a perspectiva decolonial, faz-se necessário desenvolver também políticas públicas mais abrangentes que objetivem deslocar e questionar estigmatizações e mecanismos de reforço dessas super-representações, como no caso das políticas públicas que visam à inclusão de populações historicamente minorizadas.

Maldonado-Torres (2007) seleciona quatro formas principais de diferenciação humana que têm servido como meio mais frequente de “bloquear os caminhos da dimensão trans-ontológica no mundo civilizado concreto” (ibid., p. 153), são elas: gênero, classe, raça e sexualidade. Assim, na próxima subseção nos atermos mais profundamente à categoria de “gênero” a fim de fornecer bases que darão suporte teórico à análise dos dados referentes à supracitada categoria “homem heterossexual”.

2.2 – Recorte teórico utilizado na análise de dados

Nesta seção, pretendemos esclarecer as categorias que utilizamos para a análise de dados, visto ser impraticável contemplar todas elas neste estudo devido ao tempo

disponibilizado para a conclusão de uma pesquisa de mestrado. Assim sendo, nos encontramos diante de alguns questionamentos: quais e quantas categorias selecionar? E quais critérios utilizar para a seleção? Como a proposta da pesquisa é investigar a presença de traços de colonialidade no livro didático, julgamos insuficiente usarmos apenas uma categoria que representasse a colonialidade como um todo e, por esse motivo, optamos por utilizar duas categorias para que a colonialidade fosse abordada em mais de um aspecto e fizesse jus ao título e à proposta inicial desta investigação.

Reiterando o exposto nos capítulos anteriores, partimos das categorias formuladas pelos estudos decoloniais da super-representação colonial do “ser humano ideal” propostas por Grosfoguel (2008, p. 122) na descrição “homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu”. Diante dessas opções, escolhemos duas categorias para a análise dos dados. São elas: “homem heterossexual” e “capitalista”.

A escolha pela primeira se deve a alguns fatores pertencentes tanto à esfera individual como coletiva da pesquisadora. Primeiramente, a categoria é de meu interesse porque me identifico como mulher cisgênero e, assim como todas as mulheres, sejam elas cisgênero ou transgênero⁶ – respectivamente, “pessoas que têm uma identidade de gênero correspondente ao sexo biológico, independentemente de sua orientação sexual”; e “pessoas que assumem um gênero não correspondente ao sexo biológico” (UFMG, 2024) – que vivem em sociedades patriarcais e coloniais como o Brasil, por exemplo, sofremos com o preconceito machista concretizado em uma infinidade de violências psicológicas e físicas como a inferiorização intelectual, a estigmatização, a objetificação, o estupro, assédios nas ruas e ambientes de trabalho, dentre outras muitas situações de que temos notícia diariamente, justamente por sermos pessoas desviantes daquela matriz colonial “homem”. Na esfera coletiva, mais especificamente na minha área de atuação profissional, conforme informa o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em artigo publicado em março de 2024, a maioria das pessoas que exercem a profissão docente bem como cargos de diretoria identifica-se como mulher. Segundo o mesmo artigo, “em 2023, 2,4 milhões de docentes atuaram na educação básica. Do total, 79,5% (1,9 milhão) eram mulheres. Além disso, o censo registrou mais de 144 mil profissionais em cargos de direção, sendo 81,6% (cerca de

⁶ Apesar de reconhecermos a importância das especificações “cisgênero” e “transgênero”, ao lado das categorias “mulher” e “homem”, como meio de combater a invisibilidade sofrida por essas pessoas ao longo da história, e que, graças ao movimento LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer*, Intersexo, Assexuais e outras), estão aos poucos sendo reconhecidas como sujeitos de direitos, a partir de agora usaremos as categorias “mulher” e “homem” sem tais especificações para conferir uniformidade ao texto já que as citações utilizadas não fazem referência à cis ou à transgêneridade.

117 mil) diretoras” (Brasil, 2024d). Portanto, fica claro que as questões relacionadas à matriz patriarcal se encontram não somente estreitamente relacionadas com o campo da EB pública, segmento alvo desta pesquisa, como também com a realidade social das mulheres brasileiras de quaisquer segmentos.

A categoria “heterossexual”, que Grosfoguel agregou a “homem”, também é de enorme relevância em vista da violência a que pessoas desviantes desse padrão estão sujeitas cotidianamente. De acordo com informações do *site* do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), no “Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos”⁷, o número de denúncias contra as pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer*, Intersexo, Assexuais e outras) no Brasil subiu de 3. 948, em 2022, para 6. 070, em 2023. Conforme dados mais recentes no mesmo painel, em 2024 foram registrados 6. 242 casos. O aumento de casos verificados a partir de 2022 até o presente momento, segundo a secretária nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+, Symmy Larrat, “indicam o resultado do trabalho de comunicação e divulgação dos canais de denúncia e recuperação da confiança da sociedade, uma vez que nos últimos anos a agenda foi completamente silenciada pelo Poder Executivo” (Brasil, 2024e). Achamos pertinente a inclusão desses dados na medida em que o avanço da extrema direita no mundo reflete na violência e silenciamento de grupos minorizados, uma vez que a extrema direita defende a homogeneização da população e a consequente repressão de formas desviantes da matriz heterossexual. O filósofo Levinas concebe o nazismo, uma ideologia de extrema direita, e o antissemitismo como tentativas de “abandono radical à dimensão trans-ontológica e ao significado próprio do ser humano” (Levinas, 1998, *apud* Maldonado-Torres, 2007, p. 153).

Impossibilitadas pela limitação de tempo de pesquisa, optamos por não nos aprofundar nesse segundo aspecto da categoria “homem heterossexual” no que diz respeito às contribuições da teoria *Queer*, corrente de pensamento que questiona o binarismo de gênero, dada a complexidade e amplitude desse campo teórico. No entanto, utilizamos na análise dos dados questões próprias do campo feminista que problematizam binarismos e suas relações com o patriarcado, como as relações entre gênero e papel social, bem como gênero e sexualidade, no que se refere à hegemonia da heterossexualidade.

Finalmente, no que se refere à categoria “capitalista”, a escolha se justifica pela minha preocupação, como educadora, acerca da crescente mercantilização da educação no contexto neoliberal, com intensificação da lógica da produtividade e lucro, juntamente com o

⁷ Para mais detalhes, acessar: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados>.

sucateamento da educação pública brasileira, que tem como efeito descredibilizar a instituição frente à população. Além disso, buscamos combater a ideologia meritocrática, que invisibiliza o contexto histórico de grupos minorizados, contribuindo para o reforço do discurso de superioridade de um grupo de indivíduos baseado no sucesso econômico como algo “natural” dependente unicamente de esforço individual (Wynter, 2003).

Ainda, mais estreitamente ligada à área da Linguística Aplicada, na qual esta pesquisa se situa, essa escolha justifica-se pela natureza colonial do próprio conceito de língua e as consequências advindas dessa concepção abstrata, por um lado; e a mercantilização do idioma inglês, por outro.

Com referência à primeira, é pertinente refletir sobre a concepção atual de língua, cuja existência se deu quando colonizadores europeus singularizam e nomearam o que ouviram nas colônias a partir de sua etno-epistemologia, como se língua fosse uma entidade destacável dos seus usos dentro da cultura específica na qual está inserida (Makoni; Pennycook, 2007). Supomos que, a partir desse questionamento profundo, possamos refletir com mais discernimento sobre a nossa concepção de língua e o seu ensino.

A respeito do segundo aspecto, cremos ser de extrema relevância para a área de ensino de inglês compreender com mais profundidade os mecanismos discursivos coloniais de apropriação da língua inglesa por parte de países do norte global, mais fortemente os EUA e a Inglaterra, que não apenas conferem aos “não-nativos” posições de subalternidade, mas também afetam o modo como estes constroem suas identidades como professores de LEs. Como bem observa Jucá (2021, p. 101), “resta, ainda, em muitas de nossas práticas de ensino de língua e de formação docente, uma certa submissão à língua inglesa como propriedade alheia”. Essa submissão de que fala Jucá, concede aos falantes nativos do norte global a manutenção do privilégio de exploração pecuniária do ensino do idioma no mundo assim como da emissão de certificados internacionais, dos cursos de treinamento para professores, da venda de livros didáticos, e consequente reiteração dos mesmos discursos que garantem poder ideológico. Ter consciência dessa dinâmica, desestabiliza a relação hierárquica entre falantes “nativos” e “não-nativos” de inglês, engendrando uma perspectiva de horizontalidade entre os usuários de inglês, o que é especialmente importante na valorização da identidade do professor “não-nativo”, e tem o efeito de ensejar ação e autonomia na sala de aula (Landim, 2024).

Portanto, a escolha de “capitalismo” como a segunda categoria utilizada para a análise dos dados nos parece fundamental para compreendermos e desenvolvermos consciência crítica acerca dos intrincados discursos coloniais que perpassam a área de ensino de LI e as demais LE.

Na seção seguinte, discorreremos mais detidamente sobre as duas categorias selecionadas para a análise dos dados. Após discutirmos aspectos relevantes à categoria de gênero, debruçamo-nos sobre alguns aspectos referentes ao capitalismo e à colonialidade bem como algumas implicações desses sobre o ensino de LI como LE.

2. 2. 1 – *Feminismo decolonial*

Iniciamos explicando nossas motivações para a escolha da bibliografia e os aspectos pertinentes relativos ao conceito de gênero. No tocante ao referencial teórico, se Mignolo (2008a, p. 76) está correto ao afirmar que “somente se pode transcender a diferença colonial da perspectiva da subalternidade”, entendemos que o suporte teórico ideal e mais coerente seria aquele produzido por estudiosos do sul global, ainda que muitos dos teóricos sejam docentes em universidades do norte global. Sendo assim, para as questões de gênero, apoiamo-nos quase exclusivamente nos estudos feministas decoloniais devido ao recorte racializado, concebido na perspectiva do subalterno, adotado por essa corrente de pensamento. Em referência à organização textual, partindo da descrição “homem heterossexual”, entendemos que essa envolve pelo menos três aspectos, são eles: binarismo (divisão da humanidade em homem/mulher); heterossexualidade; e patriarcado. Nesse sentido, nosso entendimento está de acordo com o pensamento de Lugones (2008, p. 78), para quem “o dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, o heterossexualismo e o patriarcado estão inscritos com maiúsculas, e hegemonicamente, no significado mesmo de gênero”. Finalmente, ressaltamos que, embora esses três aspectos da colonialidade estejam intrinsecamente relacionados, para efeitos didáticos, primeiramente faremos os apontamentos com ênfase no binarismo e, em seguida, discutiremos sobre aspectos do patriarcado e o papel da heterossexualidade para a manutenção deste.

No texto clássico de Quijano (2000), “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”, o autor aponta que a família burguesa está “no controle do sexo, de seus recursos e produtos” (p. 545). No entanto, feministas decoloniais como Lugones (2014) criticam essa premissa argumentando que o modelo de eixos de Quijano reduz o gênero à organização do sexo, não conseguindo abarcar toda a complexidade e abrangência do impacto que o sistema de gênero colonial/moderno teve na estrutura da colonialidade do poder. Para a estudiosa, sua descrição “é muito estreita e hiper-biologizada já que pressupõe o dimorfismo sexual, a heterossexualidade, a distribuição patriarcal do poder” (ibid., p. 82). Ela justifica:

Quijano reduz o gênero à organização do sexo, seus recursos e produtos e parece cair em determinado pressuposto a respeito de quem controla o acesso e quem são constituídos como “recurso”. Quijano parece dar por certo que a disputa pelo controle do sexo é uma disputa entre homens, firmada em torno do controle, por parte dos homens, sobre recursos que são pensados como femininos. Os homens também não parecem ser entendidos como “recursos” nos encontros sexuais. E não parece que as mulheres disputam nenhum controle sobre o acesso sexual. As diferenças são pensadas nos mesmos termos em que a sociedade lê a biologia reprodutiva (Lugones, 2014, p. 84).

Em busca de uma discussão mais extensa, o feminismo decolonial propõe pensar o feminismo em termos interseccionais entre raça e gênero como uma possibilidade de superar a colonialidade do gênero.

Essa corrente tece críticas também ao feminismo clássico por incluir na categoria “mulher” todas as mulheres sem levar em consideração as diferenças existentes entre elas, principalmente no que se refere à raça e classe, invisibilizando os conflitos e opressões sofridas por todas as mulheres não-brancas e não-burguesas. Lugones (2014) atribui essa falha à lógica categorial moderna, que constrói as categorias em termos homogêneos, atomizados, separáveis, constituídos dicotômica e hierarquicamente. A autora explica:

A relação entre pureza categorial e dicotomias hierárquicas funciona assim: cada categoria homogênea, separável, atomizada caracteriza-se em referência ao membro superior da dicotomia. Assim, “mulheres” refere-se a mulheres brancas. “Negro” refere-se a homens negros. Quando se tenta entender as mulheres na intersecção entre raça, classe e gênero, mulheres não brancas, negras, *mestizas*, indígenas ou asiáticas são seres impossíveis. São impossíveis porque não são nem mulheres burguesas europeias, nem machos indígenas (Lugones, 2014, p. 942).

Lugones (2014) considera a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como uma das estruturas centrais da modernidade colonial, enfatizando como essa distinção foi usada para justificar a exploração e manter a hierarquia entre o “civilizado” e o “selvagem”. Além disso, seu texto discute como essa distinção se expandiu para outras dicotomias hierárquicas, como a diferença entre homens e mulheres. No contexto da modernidade colonial, o homem europeu burguês e cristão tornou-se o sujeito racional, o agente de decisões públicas e do governo, enquanto a mulher europeia burguesa foi relegada ao papel de reprodutora da raça, sua pureza sexual sendo usada para manter o *status quo*. Embora não fosse vista como o complemento do homem, sua função se limitava à esfera doméstica, servindo ao homem branco burguês. A compreensão dos sexos também refletia uma visão hierárquica, onde o macho era considerado a perfeição e a fêmea, uma versão inferior e deformada dele, sustentando a supremacia do homem ocidental sobre outros povos e gêneros.

Para a supracitada autora, o dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, a homossexualidade e o patriarcado são característicos da organização colonial/moderna do gênero. Ela cita os intersexos⁸ como exemplos que desafiam o conceito de dimorfismo biológico para argumentar que gênero, assim como a raça, é um conceito fictício, um conceito de uma etnia que não reconheceu outros recortes da realidade como legítimos. Lugones argumenta que problematizar acerca do dimorfismo biológico e considerar a relação deste com a construção dicotômica de gênero é crucial “para entender o alcance, a profundidade, e as características do sistema de gênero colonial/moderno” (Lugones, 2008, p. 93). Ela ressalta que há relatos de indivíduos intersexuais, com suas existências perfeitamente reconhecidas fora da classificação sexual binária em muitas sociedades tribais pré-colombianas.

No Brasil, não há dados oficiais, mas, de acordo com o *site* das Nações Unidas (ONU), “até 1,7% da população mundial é intersexo – o que pode significar até 3,5 milhões de pessoas apenas no Brasil”⁹. No entanto, apesar da intensificação dos debates em diferentes setores da sociedade, a resolução nº 1.664/2003, expedida pelo Conselho Federal de Medicina (CFM, 2003, p. 2), ainda faz a seguinte recomendação no art. 2º: “Pacientes com anomalia de diferenciação sexual devem ter assegurada uma conduta de investigação precoce com vistas a uma definição adequada do gênero e tratamento em tempo hábil”. Para proteger as pessoas intersexo, evitando a estigmatização e traumas decorrentes da mutilação e tratamentos hormonais precoces, que lhes impõem um “gênero”, baseado em características físicas, o Ministério Público Federal (MPF) recomendou em 2024 ao presidente do Conselho Federal de Medicina (CFM) que revogasse ou anulasse a resolução 1.664/03¹⁰. De qualquer forma, a situação ilustra a violência do padrão colonial de poder que impõe o binarismo, considerando “anômalas” as pessoas que não se encaixam nele.

Por fim, compreendemos que seria utópico coletar dados de todas as referências de binarismo no livro didático devido à naturalização dessa matriz em uma sociedade

⁸ De acordo com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), “**intersexo** é um termo utilizado para um grupo de variações congênitas de anatomia sexual ou reprodutiva que não se encaixam perfeitamente nas definições tradicionais de sexo masculino ou sexo feminino. Por exemplo, uma pessoa pode nascer com uma genitália que aparenta estar entre o que é usualmente considerado um pênis e uma vagina. Ou a pessoa pode ter nascido com um mosaico genético, onde parte das células possui cromossomo XX e outra parte possui cromossomo XY”. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/mdhc-institui-gt-para-promocao-e-defesa-dos-direitos-humanos-das-pessoas-intersexo#:~:text=%E2%80%9C9CAs%20pessoas%20intersexo%20s%C3%A3o%20aquelas,padr%C3%B5es%20sociais%E2%80%9D%2C%20explica%20Larrat>. Acesso em 27 out 2024.

⁹ Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/281991-dia-da-visibilidade-intersexo-2024>. Acesso em 27 out 2024.

¹⁰ Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/rs/sala-de-imprensa/noticias-rs/mpf-recomenda-revogacao-de-norma-que-preve-cirurgia-precoce-de-designacao-sexual-para-criancas-intersexo>. Acesso em 27 out 2024.

ocidentalizada como a brasileira. Porém, esperamos que esse assunto possa ser proposto pelos docentes.

Assim como no caso do binarismo, o sistema patriarcal e a imposição do padrão heterossexual têm sido essenciais para a manutenção da colonialidade do poder. Baseada no trabalho de Paula Gunn Allen, poeta com descendência indígena, Lugones (2008) conta que a homossexualidade foi documentada em diversas comunidades indígenas norte-americanas e vista de maneira positiva por dezenas de povos bem como em sociedades pré-colombianas, o que nos leva a indagar os motivos pelos quais a relação heterossexual foi imposta como norma. A construção moderna das relações de gênero rege a vida de homens e mulheres brancos da burguesia, ao mesmo tempo em que define o sentido colonial/moderno de "homem" e "mulher". O estereótipo de pureza, passividade sexual, fragilidade de seus corpos e mentes são atributos essenciais das mulheres brancas burguesas, cumprindo um papel extremamente relevante na retirada dessas mulheres “da esfera da autoridade coletiva, da produção de conhecimento, e de quase toda possibilidade de controle dos meios de produção” (ibid., p. 98). Como podemos notar, a heterossexualidade é mais do que uma preferência sexual, é um sistema político de dominação (Curiel, 2022).

Assim, as identidades “mulher” e “homem”, com seus respectivos papéis forjados em necessidades e capacidades específicas, serviu como base para a configuração da divisão sexual do trabalho da família nuclear. Recorremos ao pensamento da socióloga nigeriana Oyěwùmí (2020) para nos auxiliar na reflexão sobre a família nuclear como palco para a constituição do sistema de gênero colonial/moderno. De acordo com a autora,

A família nuclear é uma família generificada por excelência. Cada casa, ocupada apenas por uma família, é centrada em uma mulher subordinada, um marido patriarcal e seus filhos. Essa estrutura, centrada na unidade conjugal, presta-se à promoção do gênero como categoria natural e inevitável. Não existem categorias transversais desprovidas de gênero nessa família. Em uma casa generificada, encabeçada pelo homem e com dois genitores, o homem-chefe é concebido como provedor e a mulher está associada ao doméstico e ao cuidado (Oyěwùmí 2020, p 87).

De maneira diversa, na família Iorubá tradicional, Oyěwùmí (2020) relata que o princípio organizador fundamental é a ancianidade e não o gênero.

Dentro da família iorubá, *omo*, a nomenclatura para “criança”, é melhor traduzida como “prole”. Em primeira instância, não há palavras que denotem individualmente menina ou menino. No que diz respeito às categorias “marido” e “esposa”, a categoria *oko*, que normalmente é registrada como “marido” em inglês, não tem uma especificação de gênero, pois abrange ambos, macho e fêmea. *Iyawo*, registrada como “esposa” em inglês, refere-se a fêmeas que entram na família pelo casamento. A

distinção entre *oko* e *iyawo* não é de gênero, mas uma distinção entre aqueles que são membros de nascimento da família e os que entram pelo casamento (ibid., p. 90).

Oyèwùmí conta que há muitas distorções e mistificações no modo como as realidades africanas foram interpretadas pelo colonizador devido à sua incapacidade de compreender categorias e instituições sociais alienígenas à lógica ocidental. Assim, pelo controle da produção de conhecimento e consequente engenerização de todos os níveis de concepção da realidade, houve o apagamento das diversidades encontradas em outras culturas, reforçando a ideia da universalidade heterossexualista e patriarcal, o que engendra desigualdades, produzindo sujeitos e grupos sociais excluídos e em posição de vulnerabilidade. Um exemplo dessa imposição pode ser visto no texto da Constituição do Brasil de 1988 (Brasil, 2016). No art. 226, que tem como caput “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”, lemos no parágrafo 3º: “Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento” (p. 132). Sabemos que, graças à mobilização da comunidade LGBTQIA+, a união homoafetiva foi, por analogia, declarada constitucional pelo STF por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4277 (Brasil, 2011). No entanto, o referido art. 226 ilustra como a estrutura normativa tem o poder vinculativo de impor padrões, legitimando e naturalizando determinadas formas de existência e normas de comportamento. Ademais, embora o STF tenha mitigado a situação, podemos ainda observar a criação do padrão de família monogâmica em vigor, excluindo da tutela do Estado quaisquer outras configurações de família.

Entretanto, é interessante apontar que não se trata apenas de apoiar a diversidade sexual, mas também questionar a própria configuração de família normatizada pela colonialidade do poder. Como bem observa Curiel (2022), conforme repensamos o casamento heterossexual, haverá mais oportunidades para reconhecer diferentes formas de parentesco, não apenas entre casais heterossexuais, homossexuais, de lésbicas ou transsexuais, mas também outros tipos de relações familiares, igualmente passíveis de proteção do Estado, como o parentesco entre avós e netos, tios e sobrinhos, e até relações de parentesco não consanguíneas, formas de convivência que já existem em muitas comunidades ao redor do mundo, especialmente em contextos em que a vida coletiva é uma prática cultural ou uma necessidade, como em populações marginalizadas que dependem de redes de apoio mútuo para sobreviver. Ao questionarmos o modelo tradicional de casamento, abrimos espaço para que essas formas coletivas de vida sejam mais valorizadas e reconhecidas não somente socialmente, mas também legalmente. Assim, Curiel (2000) reflete sobre outras possibilidades de relacionarmo-nos, fora de lógicas estabelecidas:

Eu acho que a união homoparental, de alguma maneira, questiona o modelo, mas não limita o regime heterossexual. Temos que nos perguntar: bem, qual é a nossa proposta política? Seria nos inserir no modelo? Porque isso é uma simples lógica de imersão. Ou, talvez, o que precisamos é remover esse modelo para que possa acontecer outro tipo de reconhecimento de relações sociais? (Curiel, 2000, p. 9).

Um aspecto fundamental dessa discussão é o reconhecimento não apenas social, mas também legal, dessas formas de parentesco. Enquanto o casamento heterossexual continua a ser uma instituição privilegiada em termos de direitos, relações familiares que não se enquadram nesse modelo muitas vezes enfrentam desafios legais e de reconhecimento social. Questionamentos como esse abrem a possibilidade para a construção de novas formas de reconhecimento jurídico e social para relações de cuidado e convivência que não seguem o modelo conjugal, incluindo relações de amizade e outras formas de comunidade que compartilham responsabilidades e afetos.

2. 2. 2 – Capitalismo global e colonialidade

Nesta seção, discutimos mais especificamente sobre a segunda categoria que usaremos para a análise dos dados: “capitalista”. Pela abrangência do tema e a necessidade de um recorte que atendesse às necessidades da pesquisa, focamos na interseção entre capitalismo global, colonialidade e ensino de inglês como língua estrangeira.

Quijano (2000, p. 533-534) entende “globalização” como a “culminação do processo que começou com a constituição da América e o capitalismo eurocêntrico colonial/moderno como um novo poder mundial”. Por sua vez, “capitalismo” é entendido como “uma nova estrutura de controle do trabalho e de seus recursos e produtos”, uma articulação de todos os controles do trabalho historicamente conhecidos em torno do capital e do mercado mundial. Segundo o autor, com a expansão da colonialidade, o mesmo critério foi imposto ao restante do mundo, constituindo novas identidades raciais controladas através da divisão do trabalho.

Portanto, cada forma de controle do trabalho estava associada a uma raça específica. Consequentemente, o controle de uma específica forma de trabalho significava, ao mesmo tempo, o controle de um específico grupo de pessoas dominadas. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, nesse caso raça/trabalho, era articulada de maneira que esses dois elementos pareciam estar naturalmente associados. Até hoje, essa estratégia tem sido excepcionalmente exitosa (Quijano, 2000, p. 537).

O controle do ouro, prata e outros produtos, frutos do trabalho escravo de indígenas, negros e mestiços, permitiu aos brancos europeus, único grupo com trabalho remunerado, uma

vantagem gigantesca para o efetivo controle do comércio mundial. Quijano (ibid.) chama a atenção para o processo de monetização do trabalho dos brancos ter se desenvolvido lado a lado à exploração do trabalho das populações colonizadas que, sob a justificativa racial, era indigna de remuneração. Tal configuração determinou a geografia social do capitalismo na Europa e nas mãos dos europeus, subjetivamente justificada e naturalizada pela perspectiva cognitiva do eurocentrismo, presente não somente entre os europeus, mas em todo o mundo eurocêntrico, educado sob a hegemonia do capitalismo mundial. O eurocentrismo “naturaliza a experiência das pessoas dentro do padrão de poder” (Quijano, 2014b, p. 287) ao mesmo tempo que produz conhecimento compatível com as necessidades cognitivas do capitalismo como, por exemplo, a medição, a quantificação e objetificação do que se deseja conhecer e controlar. Como o capitalismo global requer padronização para produção e comercialização em massa, ele é avesso à diversidade autêntica ao passo em que produz diversidades para produzir diferentes nichos de mercado (Castro-Gómez, 2005). Assim, “a pós-modernidade pretende modelar a totalidade da psicologia dos indivíduos de tal maneira que cada qual possa construir reflexivamente sua própria subjetividade sem necessidade de opor-se ao sistema” (Castro-Gómez, 2005, p. 85).

Assim, o sistema-mundo permanece e, como mostrou Wynter (2003), o padrão do homem econômico é a do acumulador de capital de sucesso e as formas desviantes produzidas por esse paradigma biocêntrico e etnoclassista – os pobres em geral – podem ser sacrificadas sob a justificativa da seleção natural. Essa construção nos permite projetar para além da agência humana a causa das desigualdades do planeta, criando, por extrapolação, entidades fictícias como “a mão invisível do livre mercado” como prova de inescapabilidade.

Aproximando a discussão para a área de Linguística Aplicada, consideramos pertinente incluir em nosso arcabouço teórico a reflexão de Pennycook (2007) a respeito do mito da existência empírica da LI como língua internacional. O autor desenvolve sua tese baseando-se na ideia do mito, cuja constituição é fundada na perda da historicidade das coisas, “uma fala despolitizada, no qual ‘político’ é entendido como ‘descrever a totalidade das relações humanas em sua estrutura social concreta, em seu poder de constituir o mundo’” (Barthes, 1972, 142-143 *apud* Pennycook, 2007). A partir da reflexão sobre a origem do mito, Pennycook questiona a existência empírica de todas as línguas, incluindo evidentemente todas as variedades do inglês, como entidades destacáveis e plausíveis objetos de estudo. A codificação das línguas, argumenta ele, não é simplesmente um processo de escrever o que existe, mas de reduzir as línguas à forma escrita, ou seja, de inventar a língua e o uso que se faz dessa invenção.

Tomando como referência a língua inglesa, ter a existência de suas variedades questionada revela a agência humana na construção das crenças, dos discursos acerca dessas entidades. Se o mito justifica ordens sociais, raciais e linguísticas, questioná-lo pode desestabilizar as crenças sobre hierarquias entre variedades e revelar privilégios e interesses imperialistas por trás do reforço de tais discursos. No ensino de LI, é notório o reforço do posicionamento das variedades estadunidenses e britânicas como padrão ideal e, ainda que sejam construtos inexistentes empiricamente, seus efeitos são reais e podem ser sentidos na lucrativa indústria de ensino de inglês como LE advinda na sua maioria do norte global. Ademais, conectada às variedades, há também a questão do prestígio do falante nativo do norte global (Kumaravadivelu, 2016) na área de ensino e aprendizagem de LI e dos discursos construídos que mantêm essa posição.

Portanto, nos parece fundamental que educadores críticos do sul global tenham clareza de que não estão lidando simplesmente com a LI no campo discursivo, mas com um instrumento de poder que se traduz como neoliberalismo, globalização e capital humano (Pennycook (2007, p. 112). Dessa forma, podemos talvez ressignificar a prática docente e, ao mesmo tempo, mitigar os preconceitos e desigualdades sociais baseados em hierarquias fictícias.

2.3 – Ideologia e discurso na ACD e o papel da criticidade

Apesar de não nos propormos a usar as ferramentas da Análise Crítica do Discurso para a análise dos dados coletados, a relação entre ideologia e linguagem constitui um dos eixos teóricos centrais que suportam este estudo com foco em livros didáticos. Se é pelos discursos que as ideologias se materializam, é fundamental que lancemos um olhar atento sobre eles se pretendemos questionar discursos coloniais e, em última instância, contribuir para desestabilizar a estrutura colonial de poder.

ACD é uma abordagem que examina como o uso da linguagem nas práticas sociais e nos textos reflete, mantém e, muitas vezes, reforça relações de poder, ideologias e desigualdades. A ACD vai além da análise linguística formal, concentrando-se no contexto social e histórico para entender como discursos são empregados para reproduzir estruturas discursivas de abuso de poder, ou seja, aquelas que resultam em desigualdade e injustiças sociais (van Dijk, 2010).

Central para a ACD é a ideia de que a linguagem não é neutra; ela desempenha um papel ativo na construção social da realidade. Analisar criticamente o discurso implica observar como certos grupos de pessoas, temas ou eventos são retratados de formas específicas e como isso

afeta as relações entre grupos na sociedade. Ideologia é entendida como construção da realidade a partir da perspectiva do indivíduo derivada da cultura e discursos que o rodeiam. Assim, os sentidos são relacionais e contingenciais, “sem ideologia não há como construir sentidos – nossos entendimentos são baseados em nossa posicionalidade” (Jordão, 2013, p. 74). No entanto, por meio do desenvolvimento da criticidade é possível questionar e desnaturalizar os discursos que habitamos (Janks, 2012).

Consideramos as reflexões de Fairclough (2001), linguista britânico considerado um dos pioneiros da ACD, especialmente profícuas para o desenvolvimento de nosso pensamento. O autor define ideologia como

Significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (Fairclough, 2001, p. 117).

Ele investiga o papel da linguagem no processo de reprodução de ideologias e de práticas sociais, considerando as práticas discursivas como mediadoras de transformação social. Para Fairclough,

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2001, p. 91).

Assim, como estão imbricadas nas práticas discursivas, as “ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas” (ibid.; p. 120), fazendo com que os sujeitos muitas vezes não se deem conta que suas práticas rotineiras podem estar investidas de ideologia. Esse fato, portanto, nos coloca diante de uma impossibilidade: se as convenções estão automatizadas, como os sujeitos poderiam se dar conta dos discursos que as sustentam? Janks (2012) argumenta que a crítica constitui elemento central que viabiliza essa mudança de perspectiva; sem ela, as chances de questionar e alterar os discursos que habitamos se tornam muito improváveis. A autora, ao discutir o conceito de *redesign*, ressalta que a criticidade é peça chave que nos possibilita desconstruir um enunciado. Segundo ela, é preciso que o indivíduo, ao ler um texto, seja “capaz de ler contra e a favor de seu conteúdo, formas e interesses para que possa redesenhá-lo” (Janks, 2012, p. 152), para que sua validade possa ser posta em xeque.

Compreender que um autor sempre produz a partir de um *locus* de enunciação sócio-historicamente situado e ser capaz de visualizar formas alternativas de manipulação dos elementos textuais e não textuais pode levar a uma percepção mais aguçada das ideologias que informam as construções discursivas. Além disso, assim como o *locus* de enunciação do autor deve ser investigado, o mesmo deve se dar em relação ao leitor, uma vez que seu universo discursivo interfere de modo considerável na significação e interpretação dos textos (Menezes de Souza, 2011).

Não obstante, ressaltamos que o olhar crítico perante os discursos - e as ideologias que os informam - não constitui um fim em si mesmo nem o ponto de chegada. Freire (2011, p. 44) já nos alertava que “alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”. Tampouco devemos conceber a relação discurso-estrutura social como vias de mão única, sob pena de, por um lado, enfatizar “a determinação social do discurso” e, por outro, “a construção do social no discurso” (Fairclough, 2001, p. 92). Essa relação deve ser entendida como dialética em que o discurso é moldado e restringido pelas práticas sociais, mas também as constitui. Como salienta o autor (ibid., p. 92), “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la”.

Apoiamo-nos, assim, na noção de potencialidade de transformação social da educação crítica, pois “a reflexão advinda a partir da consciência linguística crítica permite o empoderamento do indivíduo” (Mattos; Valério, 2010, p. 153). Ao propor uma análise de livros didáticos para ensino de inglês como LE, temos esperanças de contribuir para a desconstrução de discursos coloniais e, conseqüentemente, das estruturas coloniais de poder vigentes, constituintes também, muito possivelmente, desses livros/materiais.

2.4 – As brechas, agência e o material didático

Dissemos anteriormente que os materiais didáticos se configuram como um dos veículos dos discursos de dominação colonial no âmbito do EI como LE, uma vez que a hegemonia ideológica dos países de língua inglesa espalha-se sutilmente por meio das práticas pedagógicas e culturais trazidas pelos métodos de ensino, livros e outros materiais didáticos. (Canagarajah, 1999b). Contudo, ao mesmo tempo em que ambicionamos contribuir com as discussões

referentes à relevância do ensino de LE como ferramenta para instigar a reflexão crítica acerca dos discursos coloniais, também é nosso desejo derradeiro que este estudo possa produzir efeitos sociais positivos no campo do ensino de LE, os quais dependem, em última instância, dos usos que o docente fará do livro na sua prática pedagógica; em outras palavras, é necessário que o docente também possa identificar os discursos hegemônicos coloniais naturalizados e esteja disposto a utilizar as oportunidades que emergirem na sala de aula para engajarem-se em um processo de agenciamento com os estudantes.

Na acepção a que nos referimos, agência é entendida como a “ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer” (Jordão, 2010, p. 432). A partir do encontro com a diferença, é possível negociar sentidos, desnaturalizar e alterar visões de mundo estabelecidas. Desse modo, agência é “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (Jordão, 2010, p. 432); em outras palavras, é no encontro com o outro que os sentidos vão sendo construídos e reconstruídos, tornando possível o agenciamento crítico. Conforme resume Jordão (ibid., p. 439), “como sujeitos híbridos, alunos e professores são vistos como aptos a operar nas fissuras dos discursos autoritários (Bakhtin, 1981), sendo capazes de transformar – contingencialmente – esses mesmos discursos”.

Sendo capazes de agir sobre seus processos de construção de sentido, os professores podem utilizar as oportunidades – ou brechas (Duboc, 2012) – que emergirem na sala de aula para, juntamente com os estudantes, “contribuir, de alguma maneira, para a transformação dos procedimentos interpretativos com os quais constroem a realidade, exercendo sua agência como sujeitos localizados no mundo” (ibid., p. 438). Em sua tese de doutorado, Duboc (2012) apresentou o conceito de brechas no contexto educacional como “as oportunidades emergentes na prática pedagógica” (p. 106), quando se propôs a investigar, no contexto de formação de professores de inglês, as possibilidades de “expansões críticas” (p. 38) nas brechas do currículo por meio da atitude do docente sobre este. A autora percebe a sala de aula como “um espaço riquíssimo de brechas para a construção do saber e, principalmente, para sua desconstrução sempre que este exercício nos parecer relevante e necessário” (p. 52), o que comprova a replicabilidade de tal procedimento em outros segmentos escolares. Desse modo, uma vez que a proposta deste estudo não envolve a produção de materiais, mas sim a análise dos livros aprovados pelo PNLD 2024, o conceito de brecha torna-se fundamental para que nossos objetivos finais possam se realizar.

No entanto, essa não é uma questão simples. Apesar de haver, conforme vimos nos documentos oficiais de educação, recomendações para uma educação desalienante e promotora de justiça social, bem como a existência de inúmeras pesquisas e publicações no campo dos letramentos críticos, Monte-Mór (2013) interroga sobre as razões pelas quais ainda há resultados tão insatisfatórios na educação crítica no Brasil. A autora suspeita que as causas possam estar na história da construção identitária dos cidadãos, incluindo os professores brasileiros, cujas principais influências vêm da exploração colonial, das missões jesuíticas que vieram com ela e da herança autoritária decorrente da ditadura em vigor no país entre os anos de 1964 e 1985.

Monte-Mór relembra que, depois do golpe, a gestão autoritária baniou, por meio de leis federais, disciplinas promotoras de educação crítica como a sociologia e a filosofia, instaurando um tipo de educação baseada em uma “noção ‘neutra’ de cidadania fundada na moral, obediência e patriotismo” (ibid., p. 128). Apesar da resistência de intelectuais, tal política educacional acabou por promover o recrudescimento da hierarquização das relações e a censura ao ensino crítico, resultando em uma educação de natureza tecnicista, com pouco ou nenhum espaço para a crítica e a agência.

Em sua investigação, Monte-Mór utiliza os resultados do primeiro ciclo do “Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Língua Inglesa”¹¹, que indicam que a maioria dos programas de formação de professores de línguas revela uma visão estruturalista da língua, priorizando conteúdos como sintaxe, morfologia e fonologia, o que obsta uma visão mais ampla da educação como meio de empoderamento. Devido à herança histórica autoritária do país, os cidadãos sentem-se tolhidos do exercício da própria autonomia e têm muita dificuldade de promovê-la tanto na sala de aula como nos programas de formação de professores. A autora declara que essa dificuldade é refletida nos planos de aula que

super-enfatizam - e às vezes se restringem - a conformação a regras, sequências, à construção linear de planos de aula, e a restrição da leitura a significados fixos, os quais deixam pouco ou nenhum espaço para decisões autônomas que podem, por exemplo, considerar diferenças e diversidades (Monte-Mór, 2013, p. 136).

O conceito de educação neoliberal também tem um papel fundamental no que tange o exercício da agência, pois se o objetivo da educação é preparar o sujeito para o mercado de

¹¹ Para mais informações acerca do Projeto Nacional, acesse: <https://letramentos.fflch.usp.br/historico>

trabalho, a dimensão da educação para a cidadania é posta em segundo plano, reforçando ainda mais a tendência à educação tecnicista.

No tocante à compreensão leitora, especialmente relevante para esta pesquisa, “o foco continua restrito à compreensão linguística, dando pouca ou nenhuma ênfase no letramento crítico, na construção de sentido (*meaning making*) e agência” (ibid, p. 131). No entanto, se considerarmos a língua como palco de forças ideológicas, com uma multitude de possibilidades interpretativas, o professor deve ser capaz de perceber essa dimensão, “articular sentidos possíveis ativamente, e ensinar seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula” (Jordão, 2013, p. 76). Além disso, como bem observa Menezes de Souza (2011, p. 137), o “letramento crítico situa a produção de significação sempre em termos do *pertencimento sócio-histórico* dos produtores de significação, e postula tanto leitores quanto autores como igualmente produtores de significação” (grifos do autor). Desse modo, abre-se uma outra dimensão do procedimento interpretativo, com o leitor como co-enunciador na produção de sentido e o professor, munido dessa compreensão, pode auxiliar os alunos não somente a perceber que suas interpretações são cultura e historicamente contingenciadas, mas também a “aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras” (ibid. p. 131), ou seja, perceber-se lendo e atentar-se ao modo como constroem os sentidos dos textos que têm diante de si.

Particularmente no uso de uma LE, ainda que sejamos fluentes naquele idioma, nunca seremos “nativos”, pois nossas construções de sentido sempre estarão influenciadas pela nossa cultura (Jordão, 2013). Desse modo, ignorar a perspectiva da linguagem como “espaço” de construção de significado é perder a “oportunidade de ressignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros, ao mundo” (Jordão, 2013, p. 77).

Sendo assim, parece-nos sensato concluir que há a necessidade de uma mudança estrutural substancial nos programas de formação de professores de línguas para desconstruir essa concepção engessada de língua – e do ensino dela – com vistas a abrir espaço para a possibilidade de agenciamento e autonomia por parte dos professores. A proposta é que as brechas possam ser utilizadas para o exercício do agenciamento e transformação de conceitos e crenças mantenedoras da colonialidade entre os alunos e profissionais de língua inglesa, configurando-se assim como um agente catalisador da desvinculação ou *delink* de que falam Mignolo e Walsh (2018).

CAPÍTULO 3:

Metodologia

Neste capítulo é apresentada a metodologia escolhida para o desenvolvimento deste trabalho. Uma vez que o *corpus* a ser analisado consiste em livros didáticos, torna-se necessário compreender em que consiste a pesquisa documental e os procedimentos inerentes a ela. Além disso, uma perspectiva epistemológica qualitativa e interpretativista revela-se adequada para a investigação aqui pretendida, levando-se em conta que a análise e categorização dos dados, apoiadas nos estudos decoloniais, depende do senso de discernimento e interpretação do analista.

3.1 – *Pesquisa Documental*

Payne e Payne (2004) definem os métodos documentais como “as técnicas usadas para categorizar, investigar, interpretar e identificar as limitações de fontes físicas, mais comumente documentos escritos, seja no domínio público ou privado” (p. 60). No entanto, Cellard (2008) adverte-nos que a concepção de documento como texto foi “profundamente reconsiderada devido à evolução da própria disciplina histórica” e que ao privilegiar “uma abordagem mais globalizante, a história social ampliou consideravelmente a noção de documento” (p. 296). Segundo o autor, documentos podem ser textos escritos, mas também “documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (p. 296-297). Corroborando esta ideia, Sá-Silva *et al.* (2009, p. 5) também afirmam que “o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, *slides*, fotografias e pôsteres”.

Cellard (2008) discute as vantagens e desvantagens deste tipo de análise já que, se por um lado, trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador sobre o sujeito; por outro lado, seu uso apresenta algumas dificuldades já que “a informação circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (p. 295-296).

O fato de o pesquisador estar diante de uma fonte de dados inerte não significa que a pesquisa documental se limite a uma síntese dos elementos coletados. Cellard (2008) explica que a história social modificou essa abordagem e optou por proceder pela “desconstrução e reconstrução dos dados” (p. 304). Torna-se necessário, portanto, que o pesquisador dê sentido

ao material de análise tendo como guia sua pergunta de pesquisa. Nesse sentido, Foucault (2008, p. 12), ao discutir sobre o campo metodológico da história, cita importantes questões advindas dessa nova abordagem em relação aos documentos que são oportunas para este estudo. Dentre elas, destaco a “constituição de *corpus* coerentes e homogêneos de documentos”; “o estabelecimento de um princípio de escolha” (conforme os objetivos do trabalho de pesquisa, talvez queira-se analisar exaustivamente o documento, ou analisar uma amostragem seguindo métodos de levantamentos estatísticos, por exemplo); “a definição do nível de análise e dos elementos que lhes são pertinentes”; “a especificação de um método de análise”; “a delimitação dos conjuntos e dos subconjuntos que articulam o material estudado”; e “a determinação das relações que permitem caracterizar um conjunto”. Portanto, cabe ao pesquisador fazer recortes e selecionar elementos de seus documentos com vistas a produzir interpretações capazes de responder seus questionamentos.

Tampouco os documentos são fontes de informações de caráter objetivo e neutro (Silva *et al.*, 2009), como previa a abordagem positivista. Neste trabalho os documentos são percebidos como produtos sociais que deixam entrever

os jogos de forças dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço (Silva *et al.*, 2009, p. 4556).

Em sua obra sobre a pesquisa documental, McCulloch (2004) defende que os livros didáticos podem ser muito úteis para a produção de evidências tanto para cientistas sociais como para historiadores. Produzidos para o uso em escolas e outras instituições educacionais desde a década de 30 do século XIX, período em que o termo propriamente dito apareceu, os livros didáticos, segundo o autor, têm atraído a atenção de pesquisadores europeus e estadunidenses não apenas pelo modo como eles prescrevem o conteúdo, mas também por configurarem-se como meios de projeção de valores e ideologias aprovadas, ou seja, avalizadas pelo *status quo*. Para o autor, os livros didáticos são artefatos socialmente construídos que oferecem uma janela de acesso às crenças e valores de grupos dominantes em um dado momento histórico e funcionam como salvaguardas de ideias, valores e conhecimentos que se apresentam como conhecimento oficial, fato que reflete relações políticas, econômicas e culturais mais profundas. Por apresentar-se como um instrumento disseminador de valores culturais e sociais, McCulloch revela que o livro didático tem sido usado em importantes estudos.

Harber (1997 *apud* McCulloch, 2004) enfatiza a importância do material didático para países em desenvolvimento dado o papel central que ele ocupa no processo de ensino e

aprendizagem. O autor observa que os valores sociopolíticos que eles propagam são frequentemente explícitos e as informações omitidas são tão importantes quanto aquelas enfatizadas. Além disso, ressalta também que o papel da linguagem e das imagens presentes podem ser muito reveladoras acerca das ideias hegemônicas estabelecidas em uma dada sociedade.

Desse modo, os materiais didáticos se estabelecem como relevantes fontes de pesquisa. Reconhece-se a existência de diversos trabalhos científicos cujo *corpus* é constituído por eles (Cardoso, 2011; Müller; Ferreira, 2018; Queiroz, 2015; Oliveira; Fragas; Mariano, 2022). Esses trabalhos documentais buscaram analisar livros didáticos produzidos para o ensino de diferentes áreas e segmentos (como o ensino de português para os anos finais do ensino fundamental; e história e inglês para o ensino médio), debruçando-se sobre diferentes temas (como gênero e feminismo; racismo; educação crítica e cidadã; e eurocentrismo), sob a perspectiva de variadas concepções teóricas como análise do discurso (AD); letramento crítico (LC) e decolonialidade.

Neste estudo em particular, optamos por concentrar nossa análise nas coleções aprovadas pelo PNLD 2024 destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, focando exclusivamente nos livros de 6º ano de cada coleção selecionada. A escolha pelo 6º ano se deu em função de ser neste ano que os alunos terão seu primeiro contato com a LE e, por conseguinte, um ano ideal para que se inicie a abordagem decolonial, que poderá acompanhá-los por toda a vida. Ainda, entendemos que, ao analisarmos exemplares das três coleções mais adotadas, esta pesquisa ganha potencial para atingir um grande número de destinatários, ainda que a abordagem proposta aqui possa ser utilizada em outros materiais. Por fim, nossa intenção inicial é focalizar as seções de leitura e compreensão leitora dos livros por serem aquelas com maior probabilidade de haver enunciados contextualizados e imagens, oferecendo um terreno discursivo mais fértil para a coleta de dados. Contudo, caso julgemos válido e oportuno, dados de outras seções poderão ser eventualmente incluídos na análise.

Em conclusão, ainda que pesquisa documental seja mais comum em áreas como as ciências sociais e a história, acreditamos que o uso do material didático como fonte documental de dados para pesquisa em linguística aplicada e educação pode nos ajudar a entender melhor como ideologias dominantes e, mais especificamente, as discutidas pelos teóricos dos estudos decoloniais, podem se materializar em discursos disseminados por meio de livros didáticos.

3.2 – Pesquisa Qualitativa e Interpretativista

Como dito anteriormente, a pesquisa documental pode tanto ser feita sob a pretensa neutralidade positivista, já que “não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica” (Faraco, 2003, p. 47), quanto sob uma ótica mais subjetiva e interpretativista. Assim, a fim de conduzir uma pesquisa documental em livros didáticos, observando se há presença de discursos coloniais, acredita-se que uma perspectiva epistemológica qualitativa e interpretativista é a mais apropriada para a construção deste estudo.

Os pesquisadores qualitativos, conforme afirmam Denzin e Lincoln (2006), são guiados por princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos situados historicamente, e essas premissas influenciam o modo como ele observa e age sobre o mundo. Partimos do pressuposto de que uma pesquisa científica nunca pode ser objetiva e livre de valores, como preconiza o positivismo, mas “sua qualidade pode ser avaliada por sua viabilidade, ou seja, pelo alcance com que o quadro ou modelo permitem ao objeto encontrar seu caminho e agir no mundo” (Flick, 2009, p. 81). Portanto, nos alinhamos à mesma visão de conhecimento do programa epistemológico construtivista que, segundo o autor:

[...] organiza as experiências que primeiramente permitem a cognição do mundo além do sujeito ou organismo do experimento, sendo essas experiências estruturadas e compreendidas por meio dos conceitos e dos contextos construídos por esse sujeito (Flick, 2009, p. 80).

Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2006) recuperam o conceito de bricolagem desenvolvido por Lévi-Strauss (1989) e o aproxima do pesquisador qualitativo através da analogia a um “confeccionador de colchas” (p. 18), que “costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (ibid., p. 19). Através de variados métodos interpretativos, o pesquisador qualitativo consegue uma análise mais complexa do seu objeto de estudo.

Seguindo esse raciocínio, Wisker (2008) afirma que a metodologia de pesquisa está frequentemente relacionada com o modo como o pesquisador vê o mundo e que normalmente quem escolhe uma metodologia qualitativa é aquele que considera o mundo como sendo algo essencialmente indefinível, interpretável, mutável em termos de sentido que por sua vez depende de quem, onde, e quando ele é construído. Assim, compreendemos que o mundo social é construído pela linguagem e esta é condição para que ele exista. Portanto, alinhamo-nos à visão interpretativista, segundo a qual “para dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e

subjetividade”, “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação” (Moita Lopes, 1994, p. 331-332).

Dito isso, para a análise dos dados desta pesquisa, pretende-se lançar mão de uma abordagem tanto indutiva como dedutiva, de maneira conjugada. Como enfatiza Cellard:

Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento” (Cellard, 2008, p. 303).

Dessa maneira, a análise documental a ser conduzida neste trabalho é de natureza qualitativa e parte de uma perspectiva interpretativista, uma vez que considera o olhar da pesquisadora e, portanto, único e não generalizável.

3.3 – Critérios de escolha e descrição do corpus

Inicialmente pretendíamos utilizar como fonte de dados três obras aprovadas no PNLD 2024, usando como critério de escolha as coleções mais adotadas pelas escolas, uma vez que quanto maior o número de usuários, mais abrangente deverá ser o alcance dos discursos veiculados. No entanto, até o momento da análise dos dados, o Ministério da Educação (MEC) ainda não havia disponibilizado pelo *site* a planilha de 2024 com os dados sobre a adoção dos livros, o que nos levou a buscar um outro critério de escolha. Assim, comparando as obras adotadas em 2024 e aquelas adotadas em 2020, cuja planilha está disponível no *site* do MEC, percebemos que, para o 6º ano, havia apenas duas obras aprovadas tanto no PNLD de 2020 como no de 2024, são elas: *It Fits*, edições de 2018 e 2022; e *Alive*, edições de 2018 e 2022. De acordo com a planilha, a obra *It Fits* teve uma tiragem total de 75.066 cópias, expressivamente maior do que aquela do livro *Alive*, com 12.084 cópias.

Em busca da terceira obra que nos fornecesse dados para análise, percebemos que havia duas coleções cujos autores se repetiam em coleções aprovadas em 2024, são elas: *Way to English for Brazilian Learners* (2018), do PNLD 2020, e *Ways: English for Life* (2022), do PNLD 2024, ambos dos autores Claudio de Paiva Franco e Kátia Cristina do Amaral Tavares. Importante notar que o livro *Way to English for Brazilian Learners* (2018) para o 6º ano foi o mais adotado em 2020, com tiragem total de 243.096 cópias, de acordo com a planilha disponibilizada pelo MEC.

Já a coleção *Beyond Words* (2018), do PNLD 2020, foi aprovada em 2024, em uma nova

edição, sob o nome de *Se Liga na Língua Inglesa - New Beyond Words* (2022), ambos de autoria de Elzimar Goettenauer de Marins Costa *et al.* O livro destinado ao 6º ano dessa coleção, de acordo com a referida planilha, teve uma expressiva tiragem total de 61.605 cópias.

Levando em consideração o critério de número de tiragem total, optamos por selecionar as seguintes três obras mais adotadas nas escolas: *It Fits* (Couto; Manholeti, 2022); *Se Liga na Língua Inglesa - New Beyond Words* (Marins-Costa *et al.*, 2022); e *Ways: English for Life* (Franco; Tavares, 2022). Decidimos incluir este último devido ao grande número de cópias distribuídas em 2020 do livro sob mesma autoria (Quadro 1).

Quadro 1 – Critério de escolha do *corpus*

Título, autoria e ano de publicação (PNLD 2024)	Título, autoria e ano de publicação (PNLD 2020)	Nº de cópias adotadas (PNLD 2020)
<i>It Fits</i> (Couto; Manholeti, 2022)	<i>It Fits</i> (Couto; 2018)	75.066
<i>Se Liga na Língua Inglesa - New Beyond Words</i> (Marins-Costa <i>et al.</i> , 2022)	<i>Beyond Words</i> (Marins-Costa <i>et al.</i> , 2018)	61.605
<i>Ways: English for Life</i> (Franco; Tavares, 2022)	<i>Way to English for Brazilian Learners</i> (Franco; Tavares, 2018)	243.096

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Por motivos de praticidade, utilizamos as cópias digitais disponibilizadas pelas editoras responsáveis pela publicação dos três livros. A seguir, descrevemos a estrutura organizacional de cada livro.

3.3.1 – Livro 1: *It Fits*

O volume de *It Fits* (Couto; Manholeti, 2022) utilizado foi a 4ª edição do manual do professor publicado pela editora SM Educação em 2022. A edição contém todos os materiais aos quais o aluno tem acesso, com o acréscimo de informações sobre como o material se relaciona com a BNCC e a orientação teórico-metodológica que o informa; considerações sobre o papel da avaliação no processo de aprendizagem; e informações sobre a organização geral da coleção. Na segunda parte do livro, juntamente com a apresentação do livro do estudante, há orientações didáticas para cada seção das unidades, assim como sugestões de atividades complementares a serem utilizadas a critério do professor.

Em referência ao livro do estudante, este é estruturado em oito unidades de trabalho e uma unidade “zero”, chamada *Getting set*, que funciona como uma introdução antes do início das unidades propriamente ditas. As unidades 1-8 são divididas em diferentes eixos temáticos, são eles: *Identity* (Identidade); *Families* (Famílias); *Pets* (Animais de estimação); *Places around me* (Lugares perto de mim); *The Environment* (O meio ambiente); *Sports* (Esportes); *The Internet and me* (A internet e eu); e *Appearances* (Aparências). Segundo o *Guia Didático* do manual do professor, os temas buscam respeitar a faixa etária dos estudantes e possibilitam que o professor faça referências aos temas transversais propostos na BNCC.

Como descrevem os autores (ibid., p. XXX-XXXI), cada unidade é dividida em seções, que compõem sua estrutura organizacional, são elas: *Quick challenge* (apresenta sempre um desafio ao estudante, como aquecimento – ou *warm-up* – antes do início do trabalho com a unidade.); *A first approach* (trata-se de uma primeira abordagem do tema da unidade, feita por meio do uso de imagens); *Reading corner* (seção focada no desenvolvimento da habilidade de leitura por meio do trabalho com diferentes gêneros de texto); *Words, words, words* (seção referente ao vocabulário relacionado ao tema de cada unidade); *Grammar bits* (seção que foca nos pontos gramaticais); *Open your ears* (destina-se ao desenvolvimento da compreensão auditiva); *Speaker's corner* (parte destinada à produção oral); *Pen to paper* (parte da unidade destinada à produção escrita); e *Focus on culture* (seção que apresenta ao estudante aspectos culturais relacionados aos falantes da língua inglesa). Ainda, ao final de cada volume, há cinco seções adicionais visando à expansão do conhecimento adquirido pelo estudante, são elas: *Grammar reference* (seção com quadros explicativos dos principais pontos gramaticais vistos nas unidades); *Glossary* (trata-se de um minidicionário bilíngue unidirecional inglês-português que contém algumas das palavras que apareceram nos textos); *Ideas for reading* (seção com indicações de leitura adequadas à faixa etária do estudante); *Dictionaries* (parte em que há indicação de dicionários físicos e *online* confiáveis); *Useful links* (nesta seção, são indicados *sites* educativos sobre temas variados como ciência, tecnologia, história, cultura e aprimoramento da língua inglesa).

Conforme dito, optamos por gerar os dados presentes nas atividades de compreensão leitora (*Reading corner*) e também da seção introdutória de cada unidade (*A first approach*), com o objetivo de acessar dados de texto não-verbais.

3. 3. 2 – Livro 2: *Se Liga na Língua Inglesa – New Beyond Words*

Para o segundo livro, *Se Liga na Língua Inglesa – New Beyond Words* (Marins-Costa

et al., 2022), utilizamos a 1ª edição do manual do professor publicada pela editora Moderna em 2022. Tal edição, além de conter todos os materiais aos quais o aluno tem acesso, também versa sobre os pressupostos teórico-metodológicos que informam o material e como este se relaciona com os documentos orientadores da EB. Contém, ainda, informações sobre a estrutura da coleção, sugestão de textos de aprofundamento do tópico ensino-aprendizagem, opções de atividades complementares seguidas de sugestões de respostas e seus objetivos.

Na segunda parte do livro, juntamente com o livro do estudante, há orientações didáticas para as questões propostas nas unidades, assim como recomendações gerais e específicas que podem ser utilizadas a critério do professor. Conforme explicam os autores (*ibid.*, p. XXIX), o livro do aluno é composto por oito unidades, precedidas de uma unidade de introdução intitulada *Starting point*. Com exceção de *Starting point*, as demais unidades se organizam em seções definidas, sendo que nas primeiras páginas de cada unidade são oferecidas informações sobre os gêneros do discurso que serão trabalhados, assim como os temas desenvolvidos e sobre objetivos gerais a serem alcançados. As referidas seções são denominadas *Time to think* (seu propósito é ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema a ser tratado na unidade e também iniciar a reflexão sobre os gêneros que serão trabalhados); *Reading* (objetiva desenvolver a compreensão leitora por meio de diferentes gêneros do discurso); *Listening* (propõe atividades de audição); *Language in action* (trabalha os elementos gramaticais e lexicais dos gêneros abordados na unidade); *Speaking/Writing* (esta seção tem como foco a produção discursiva do estudante nas modalidades escrita ou oral); *Pit stop* (esta seção se encontra no final das unidades e contém uma atividade de encerramento relacionada ao tema trabalhado na unidade); e *Think it over* (parte destinada à autoavaliação do aluno). O volume apresenta ainda sugestões de projetos a serem elaborados pelos estudantes, recomendações de livros, vídeos, *sites*, museus e oferece uma lista de verbos irregulares para referência.

Seguindo o mesmo raciocínio empregado no livro anterior, utilizamos, principalmente, as seções *Time to think* e *Reading* para a geração de dados de textos não-verbais e verbais.

3.3.3 – Livro 3: *Ways: English for Life*

O terceiro e último livro selecionado para esta pesquisa foi a 1ª edição do *Ways: English for Life* (Franco; Tavares, 2022), publicado pela editora FTD em 2022. Assim como os dois livros anteriores, utilizamos também o manual do professor, que contém todo o material disponível ao estudante e ainda informações acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que o informam, uma descrição da organização geral da coleção, a apresentação de quadros

com as competências e habilidades previstas na BNCC para o componente “Língua Inglesa” e também informações sobre como os descritores previstos no Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) são contemplados no volume. Além disso, há sugestões para trabalhar as atividades propostas, planejamento das aulas e avaliação, assim como sugestões de leituras e recursos digitais para o professor e referencial bibliográfico comentado.

O livro do estudante é dividido em oito unidades temáticas com diferentes focos. A unidade 1, intitulada *Hello* (Olá), objetiva desenvolver a habilidade do aluno de cumprimentar e se apresentar em inglês. Já a unidade 2, *My life* (Minha vida), explora o tema de interesses pessoais enquanto a unidade 3, *Around the globe* (Ao redor do globo), trabalha nacionalidades e países; algumas profissões; e meses do ano. A unidade 4, *What's a family* (O que é uma família), explora o tema da família e a unidade 5, *Houses around the world* (Casas ao redor do mundo), trata de partes da casa e mobília. A unidade 6, *Save the animals!* (Salvem os animais!), apresenta a temática de animais de estimação; a unidade 7, *Music matters* (Música importa), lida com o tema da música e instrumentos musicais; e, finalmente, a unidade 8, *Let's go to school!* (Vamos para a escola!), aborda o tema da escola no Brasil e em outros países.

Com referência à divisão e organização das unidades, o livro é composto por uma unidade introdutória intitulada *Unit 0*. Segundo os autores, a *Unit 0* é composta por três seções: *English All around the world* (essa seção encoraja os alunos a refletir acerca da presença do inglês à sua volta e no mundo); *Tips into practice* (apresenta estratégias de aprendizagem e compreensão de textos escritos, a partir de textos e exercícios); e *Seção especial* (objetiva desenvolver habilidades de estudo para auxiliar os estudantes ao longo do ano letivo). Já as oito unidades principais que seguem são divididas em seções e subseções apresentadas sempre na mesma ordem, são elas: *Getting started* (seção que abre cada unidade e que objetiva ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os assuntos a serem tratados através de elementos verbais e não verbais); *Reading comprehension* (seção dedicada ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora); *Vocabulary study* (aborda aspectos lexicais); *Taking it further* (apresenta textos de diversos gêneros discursivos e atividades de compreensão); *Language in use* (explora aspectos gramaticais); *Listening and speaking* (propõe atividades de compreensão e produção oral); *Writing* (busca desenvolver a produção escrita); e *Looking ahead* (amplia a discussão sobre o tema da unidade relacionando-o com a realidade do estudante). Cabe mencionar que, a cada duas unidades, há duas seções adicionais. A primeira, *Review* (Revisão), destina-se à revisão das duas unidades anteriores; a segunda, *Working Together* (Trabalhando juntos), apresenta uma tarefa de natureza interdisciplinar a ser realizada em grupos pelos estudantes. Após o término da oitava unidade, há ainda materiais extras como

sugestões de projetos, jogos, músicas, vídeos, exercícios extras, transcrição de áudio e glossário.

Assim como ocorreu com os dois volumes descritos anteriormente, optamos por gerar dados de linguagem verbal e não verbal das seções introdutórias e de compreensão leitora, são elas: *Getting started*; *Reading comprehension*; e *Taking it further*. Essa escolha se justifica uma vez que tais seções são geralmente mais ricas em elementos textuais e não textuais, proporcionando um volume maior de dados.

3. 4 – Procedimentos de análise dos livros didáticos

Sá-Silva *et al.* ressaltam que “no caso da análise de documentos, recorre-se geralmente para a metodologia da análise de conteúdo” (2009, p. 11), que pode ser definido como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1997, p. 42)

Assim, pode ser entendida como um conjunto de ferramentas metodológicas voltadas para a análise de diversos tipos de conteúdo, sejam eles verbais ou não verbais, utilizando uma sistematização de métodos aplicados à análise de dados (Sousa; Santos, 2020). Segundo Bardin (2010, *apud* Sousa; Santos, 2020, p. 1400), ela estrutura-se em três fases: “1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação”.

É por meio da fase de pré-análise que “o pesquisador começa a organizar o material para que se torne útil à pesquisa”, é uma fase de pré-exploração do material, de leituras flutuantes dos documentos a serem analisados, “conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações” (Campos, 2004, p. 613). No caso desta pesquisa, o *corpus* foi definido de acordo com as justificativas explicitadas na seção anterior e a leitura das partes de compreensão leitora dos livros didáticos foi feita de maneira extensiva a fim de identificar dados que se relacionassem com a base teórica.

Assim, após a leitura dos documentos e seleção do *corpus*, passa-se para a segunda fase, a etapa de exploração do material, em busca de unidades de análise e posterior categorização dessas. Como na pesquisa qualitativa o pesquisador é orientado pelas questões a serem respondidas, as unidades de análise, ou temas, selecionadas devem ser uma escolha do próprio pesquisador, conforme explica Campos:

O tema pode ser compreendido como uma escolha própria do pesquisador, vislumbrada através dos objetivos de sua pesquisa e indícios levantados do seu contato com o material estudado e teorias embasadoras, classificada antes de tudo por uma sequência de ordem psicológica, tendo comprimento variável e podendo abranger ou aludir a vários outros temas (Campos, 2004, p. 613).

Já o processo de categorização e subcategorização se dá a partir das unidades de análise, em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero” (ibid.). A análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 1997), sendo que as categorias podem ser entendidas como grandes grupos que abarcam um número variável de temas, podendo ser apriorísticas ou não apriorísticas, não sendo necessário que o pesquisador se limite a uma análise hermética, podendo acolher novas subcategorias na medida em que os dados são analisados (Cellard, 2008). Dessa forma, a análise categorial consiste no

desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (Bardin, 2010 *apud* Sousa; Santos, 2020, p. 1408)

No nosso caso, optamos por categorias principais advindas dos estudos decoloniais¹², ou seja, de maneira apriorística, ainda que essa modalidade possa limitar a abrangência de conteúdos importantes (Campos, 2004). Contudo, Sá-Silva *et al.* (2009) advertem que construir categorias de análise não constitui procedimento simples. Conforme esclarecem:

Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los (Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 13).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada à busca de significação de mensagens. Inferência consiste em uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 1997, p. 39); em outras palavras, busca-se o que está além do escrito para que se possa chegar à interpretação dos dados (Silva *et al.*, 2009). Ao passo que

¹² A justificativa para a escolha das categorias encontra-se devidamente descrita no capítulo anterior.

um sistema de categorias “é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências” (Bardin, 1997, p. 55).

Tendo em mente que “as categorias devem considerar o material a ser analisado e os objetivos da investigação” (Silva *et al.*, 2009, p. 4561), é oportuno mencionar que houve um processo de interdependência entre nosso interesse de pesquisa, o arcabouço teórico e o *corpus* para que o procedimento de categorização pudesse ser realizado.

Assim, após a etapa de leitura atenta do *corpus*, tem-se o levantamento das categorias iniciais, sempre relacionadas à teoria e às perguntas de pesquisa. Em seguida, busca-se estabelecer categorias intermediárias, as quais são “os agrupamentos das categorias iniciais, que trazem informações por meio de um conjunto de expressões oriundas do documento e fomentadas por um conceito/inferência norteador” (Sousa; Santos, 2020, p. 1409). Em nosso *Sistema de categorização* (Quadro 3), o conceito norteador, que nomeamos *Recorte teórico*, consiste em uma breve descrição do ponto teórico que norteia nosso processo de categorização visando os interesses de pesquisa.

Conforme exposto anteriormente, optamos por buscar aprioristicamente nossas *Categorias principais*. Porém, respaldados por Cellard (2008) quando ele afirma que novas categorias podem surgir durante o processo de análise dos dados, as *Categorias intermediárias* resultaram de uma combinação de categorização apriorística e não apriorística. Por um lado, elas são um agrupamento das *Categorias iniciais*, estabelecidas a partir da leitura do material, ou seja, não aprioristicamente; por outro, são abarcadas pelas *Categorias principais*, estabelecidas aprioristicamente.

Listamos abaixo as *Categorias iniciais* (Quadro 2) que emergiram das ocorrências de elementos verbais e não verbais do *corpus* da pesquisa, orientadas pelas *Categorias principais*.

Quadro 2 – Categorias iniciais

<i>Categorias iniciais</i>
1. Modos de retratar pessoas com estereótipos de feminino e masculino
2. Uso de pronomes
3. Predominância da cisgeneridade
4. Heteronormatividade nas famílias e formas de relacionamento retratadas
5. Tópicos e fontes dos textos principais
6. Pessoas do norte global como falantes nativos de inglês
7. Países designados com inglês como língua oficial

8. Referências ou omissões a variedades linguísticas
9. Inglês como língua franca
10. Predominância de variedades do norte global
11. Relação entre consumo e meio ambiente
12. Predominância de países do norte global
13. Representação de riqueza e pobreza financeira entre os países do sul e norte global.
14. Estereótipos de pessoas do sul e norte global
15. Abordagem ou omissão acerca do colonialismo
16. Representação da cultura ocidental como padrão de normalidade
17. Predominância de manifestações culturais ocidentais.
18. Retratação de formas de conhecimento não ocidentalizadas.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Após o estabelecimento das 18 *Categorias iniciais* (Quadro 2), iniciamos o processo de agrupamento dessas em *Categorias intermediárias 1 e 2*, que serão as categorias utilizadas na análise dos dados. As *Categorias principais* norteiam nosso processo de categorização e abarcam as outras categorias.

Assim, estabelecemos “homem heterossexual” e “capitalista” como as *Categorias principais 1 e 2*, respectivamente. É importante ressaltar que a *Categoria principal 1* divide-se em *Subcategorias 1.1 e 1.2*, respectivamente, “homem” e “heterossexual”. A primeira dá origem à *Categoria intermediária 1.1*, que nomeamos “binarismo”, cujos aspectos explorados incluem a categorização binária feminino/masculino e as relações entre gênero/papel social. Já a *Subcategoria 1.2*, “heterossexual”, dá origem à *Categoria intermediária 1.2*, que denominamos “hegemonia da heterossexualidade”, sob a qual investigamos aspectos relativos ao modelo moderno/colonial de família.

Outrossim, a *Categoria principal 2* (“capitalista”) abarca as três *Categorias intermediárias 2.1, 2.2, e 2.3*, denominadas, respectivamente, “norte global e ensino de inglês”; “norte global como ideal de civilização”; e “predominância da cultura e conhecimento ocidentais modernos”.

A fim de facilitar a visualização, apresentamos abaixo o *Sistema de categorização* (Quadro 3) o qual deve ser compreendido da seguinte forma: as *Categorias principais e subcategorias* abarcam as *Categorias Intermediárias 1 e 2*, as quais são um agrupamento dos temas observados nas *Categorias iniciais* (especificadas e numeradas no *Quadro 2*) mediante

o conceito norteador (*Recorte teórico*). No capítulo seguinte, faremos a análise dos dados baseada nas *Categorias intermediárias 1 e 2* que constam no *Quadro 3*.

Quadro 3 – Sistema de categorização

Categorias principais e subcategorias	Categorias intermediárias	Recorte teórico	Categorias iniciais
1.1 Homem	1.1 - Binarismo	Representação de relações entre feminino/masculino e seus respectivos papéis sociais generizados.	1. Modos de retratar pessoas com estereótipos de feminino e masculino. 2. Uso de pronomes. 3. Predominância da cisgeneridade.
1.2 Heterossexual	1.2 - Hegemonia da heterossexualidade.	Heterossexualidade como padrão patriarcal moderno/ colonial de família e relacionamentos.	4. Heteronormatividade nas famílias e formas de relacionamento retratadas.
2. Capitalista	2.1 - Norte global e ensino de inglês.	Domínio do norte global no ensino de inglês e apropriação do idioma com consequente subalternização do sul global.	5. Tópicos e fontes dos textos principais. 6. Pessoas do norte global como falantes nativos de inglês. 7. Países designados com inglês como língua oficial. 8. Referências ou omissões de variedades linguísticas. 9. Inglês como língua franca. 10. Predominância de variedades do norte global.
	2.2 - Norte global como ideal de civilização.	Representações do norte e sul global a partir de estereótipos e discursos de inferiorização do sul. Conexões com a exploração do trabalho, e a relação entre consumo e meio ambiente.	11. Relação entre consumo e meio ambiente. 12. Predominância de países do norte global. 13. Representação de riqueza e pobreza financeira entre os países do sul e norte global. 14. Estereótipos de pessoas do sul e norte global. 15. Abordagem ou omissão acerca do colonialismo.
	2.3 - Predominância da cultura e conhecimento ocidentais modernos.	Predominância da cultura e formas de conhecimento ocidental modernas.	16. Representação da cultura ocidental como padrão de normalidade. 17. Predominância de manifestações culturais ocidentais. 18. Retratação de formas de conhecimento não ocidentalizadas.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

CAPÍTULO 4:

Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo, apresentamos as atividades dos livros didáticos selecionadas para análise. Conforme explicitado no capítulo anterior, buscamos analisar os dados coletados de acordo com as *Categorias intermediárias 1 e 2*, tendo em vista suas diversas expressões listadas nas *Categorias iniciais* (Quadro 2). Com o objetivo de facilitar a visualização de nossas *Categorias de análise*, elaboramos o *Quadro 4* abaixo baseado no *Sistema de Categorização* (Quadro 3) do capítulo anterior:

Quadro 4 – Categorias de análise

<i>Categorias de análise</i>
Categoria principal 1: Homem heterossexual Subcategorias: 1.1 – Homem 1.2 – Heterossexual
1. Categorias intermediárias 1 1.1. Binarismo 1. Modos de retratar pessoas com estereótipos de feminino e masculino. 2. Uso de pronomes. 3. Predominância da cisgeneridade. 1.2. Hegemonia da heterossexualidade 4. Heteronormatividade nas famílias e formas de relacionamento retratadas.
Categoria principal 2: Capitalista
1. Categorias intermediárias 2 2.1. Norte global e ensino de inglês 5. Tópicos e fontes dos textos principais. 6. Pessoas do norte global como falantes nativos de inglês. 7. Países designados com inglês como língua oficial. 8. Referências ou omissões a variedades linguísticas. 9. Inglês como língua franca. 10. Predominância de variedades do norte global.

2.2. Norte global como ideal de civilização

11. Relação entre consumo e meio ambiente.
12. Predominância de países do norte global.
13. Representação de riqueza e pobreza financeira entre os países do sul e norte global.
14. Estereótipos de pessoas do sul e norte global.
15. Abordagem ou omissão acerca do colonialismo.

2.3. Predominância da cultura e conhecimento ocidentais modernos

16. Representação da cultura ocidental como padrão de normalidade.
17. Predominância de manifestações culturais ocidentais.
18. Retratação de formas de conhecimento não ocidentalizadas.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Diante da interdependência dos diferentes aspectos da colonialidade aqui discutidos, optamos por organizar a análise dos dados seguindo a ordem das *Categorias de análise* apresentadas no *Quadro 4*, já que essas perpassam os três livros didáticos investigados.

Ao apresentar as atividades dos livros, propomos algumas perguntas e reflexões, possibilitadas pelas brechas (Duboc, 2012) encontradas, que podem ser abordadas em sala de aula com o objetivo de fomentar reflexões sobre os discursos coloniais.

4.1 – *Categorias Intermediárias 1*

4. 1. 1 – *Binarismo*

Nos três volumes encontramos a predominância absoluta da cisgeneridade e nenhuma menção ao uso de pronomes para designar pessoas não-binárias, ou seja, aquelas que não se reconhecem como pertencentes exclusivamente ao gênero masculino ou feminino. Conforme argumenta Lugones (2008, p. 84), “assume-se que o sexo é binário e facilmente determinável através de uma análise de fatores biológicos”; no entanto, a teórica defende o binarismo como um conceito colonial visto que o indivíduo intersexo era naturalmente aceito em diversas comunidades tribais de nativo-americanos, os quais “reconheciam positivamente tanto a homossexualidade como o ‘terceiro’ sexo” (ibid., p. 86), sem necessidade de inserir esses últimos na classificação binária. Assim, para ela, as atribuições de gênero são socialmente construídas, tendo o sistema moderno/colonial imposto uma lógica dualista e hierárquica de gênero que não existia em muitas culturas pré-coloniais. Portanto, a colonização não apenas subjugou povos indígenas e africanos, mas também redefiniu suas relações de gênero, impondo

categorias binárias e hierarquizadas, desumanizando mulheres indígenas e negras, reduzindo-as à esfera da servidão e do trabalho reprodutivo enquanto reforçava a supremacia masculina europeia.

A atribuição de sexo em documentos torna-se, assim, problemática uma vez que obedece muitas vezes ao sistema binário. Em *It Fits* (Couto; Manholeti, 2022), por exemplo, há uma atividade de pré-leitura na unidade 1 em que o primeiro texto é a carteira de identidade de Darnell Simpson (Figura 1) e na designação de sex (sexo) consta *male* (masculino). Logo abaixo da foto, no primeiro item proposto, lê-se: “Se não fosse mostrada uma foto, você saberia que Darnell Simpson é um menino? O que você poderia fazer para descobrir? Converse com os colegas e o professor” (ibid., p. 16). Segundo a chave de resposta, a razão encontra-se na palavra *male* designando o gênero. Logo abaixo, no segundo texto (Figura 1), há uma outra cédula de identidade de uma menina designada pelo gênero feminino (no texto, “Sex: F”, onde “F” é a inicial de *female*). No entanto, não há nenhuma pergunta que questione o fato de haver outras configurações de gênero, o que reforça a naturalização do binarismo como padrão colonial moderno, invalidando qualquer possibilidade de existência não-binária.

Figura 1 – Atividade de pré-leitura: *ID card*

Text 1



Exploring the text

- Look at text 1 and answer.
 - Se não fosse mostrada uma foto, você saberia que Darnell Simpson é um menino? O que você poderia fazer para descobrir? Converse com os colegas e o professor. **Personal answer.**

Text 2



Fonte: Couto; Manholeti (2022, p. 16)

Ao fazer o uso das brechas (Duboc, 2012) no livro didático, o educador poderia mencionar outros gêneros e, na seção de gramática *Grammar bits* da unidade 2 (p. 36), cujo tema são os pronomes demonstrativos e adjetivos possessivos, seria oportuno retomar o assunto ao abordar a questão dos pronomes masculinos (*he/him/his/his*), os femininos (*she/her/her/hers*) e os pronomes que podem ser usados para além do binarismo como os pronomes neutros (*they/them/their/theirs*), comumente utilizados no singular quando o gênero não está identificado ou definido. Salientamos que o mesmo fenômeno foi percebido nos outros dois livros no tocante a pronomes.

De modo similar, em *Se Liga na Língua Inglesa - New Beyond Words* (Marins-Costa *et al.*, 2022, p. 24), na seção de leitura da unidade 2 é apresentado um texto para trabalhar o gênero cédula de identidade bem como a certidão de nascimento de alguns países, sem que haja qualquer menção a outros gêneros existentes. Neste caso, poder-se-ia aproveitar a ocasião e propor uma discussão, oferecendo exemplos de documentos oficiais em que constam os nomes sociais para pessoas travestis e transexuais e a importância dessa garantia legal para esses indivíduos cujo nome civil não condiz com sua identidade de gênero. Importante mencionar que não encontramos em nenhum dos livros qualquer referência à existência de pessoas transsexuais ou intersexo, corroborando o padrão colonial moderno da cisgenderidade e binarismo.

No que concerne a estereotipização do que é retratado como feminino e masculino e a definição de seus papéis sociais, observamos o relato pessoal retirado de um blog intitulado *Tales of a pre-teen nerd* (“Histórias de uma pré-adolescente *nerd*”). Embora nada no texto

explicita que o autor, cujo nome é Blossom, é uma menina, na sugestão de resposta oferecida no manual do professor lê-se “é uma *menina* de 12 anos que tem uma irmã e um cachorro e gosta de estudar, ler e escrever” (Marins-Costa *et al.*, 2022, p. 29, grifo nosso). Ainda, no segundo exercício de compreensão leitora, no item “b”, lê-se as opções “divertida” e “esperta”, o que induz mais uma vez o leitor a interpretar Blossom como do gênero feminino (Figura 2).

Figura 2 – Atividade de leitura: Blossom

MY LIFE, MY BLOG, MY NERDINESS

HOME ABOUT CONTACT BLOSSOM

ABOUT

Hello there, people of the Internet! My name is Blossom, and I'm 12. I have brown hair and ~~being~~ sparkling green eyes. I have an adorable 2-year-old shih-tzu called Kiki. I have a 16-year-old sister called Summer (oh, the irony!). I am a self-confessed nerd with an obsession for anything sugary, and I am not a very patient person. I love reading and writing, and getting into very awkward situations easily.

Me=

TALES of a pre-teen nerd. Lilaccupcakex. [S. l.] [2013?]. Disponível em: <https://lilaccupcakex.wordpress.com/about/>. Acesso em: 25 maio 2022.

2 Read the personal presentation one more time and choose the correct answer.
Objetivo da questão 2: identificar informações específicas no texto.

a Quem tem 16 anos? **2a: II**

I A amiga de Blossom. II A irmã de Blossom. III A boneca de Blossom.

b Blossom afirma que não é muito **2b: III**

I divertida. II esperta. III paciente.

Fonte: Marins-Costa *et al.* (2022, p. 29)

Finalmente, em um capítulo cujo título é “*Appearances*” (“Aparências”), vemos uma atividade de introdução à temática (Figura 3) em que há algumas fotos de adolescentes e adultos juntamente com três perguntas destinadas a fomentar discussão entre os estudantes, são elas: “1. *What’s the connection between these images and the title of this unit?*” (“Qual a relação entre as imagens e o título da unidade?”); “2. *Which of these images could represent a moment in your life?*” (“Qual dessas imagens poderia representar um momento em sua vida?”); e “3. *Which picture do you identify yourself most with? Why?*” (“Com qual foto você mais se identifica? Por quê?”)

Figura 3 – Atividade de introdução ao tema: Aparências

Talking about the topic  **Personal answer.**

1. What's the connection between these images and the title of this unit?
2. Which of these images could represent a moment in your life?
3. Which picture do you identify yourself most with? Why?

1



4



2



5



3



6



Fonte: Couto; Manholeti (2022, p. 114).

Nota-se que, nas fotos, embora haja uma variedade de fenótipos, as mulheres e os homens são facilmente identificáveis pelo comprimento do cabelo e roupas, denotando estereotipização do que é comumente atribuído à mulheres e homens. No entanto, a terceira pergunta poderia ser uma brecha para refletir acerca do que não está presente nas fotos,

encorajando os estudantes a pensar em alternativas ao que está exposto e, assim, dar visibilidade a outras formas de ser e estar no mundo. Para desenvolver a criticidade e questionar a validade de discursos naturalizados, é necessário que o sujeito, ao ler um texto, seja “capaz de ler contra e a favor de seu conteúdo, formas e interesses para que possa redesenhá-lo” (Janks, 2012, p. 152).

Tanto nos textos da *Figura 3* como nos demais textos que ilustram essa análise, não percebemos nenhuma referência que desafie o estereótipo de homens e mulheres ocidentais no que se refere à aparência física. Tampouco percebemos a presença ou menção à androginia nem subversão de estereótipos de gênero em relação a vestimentas, como o *cross-dressing*¹³. Assim, propostas de discussão desses temas poderiam ser bastante férteis para desenvolver a percepção sobre os estereótipos de gênero e as consequências desses na repressão da personalidade e dos desejos dos indivíduos que, pressionados por esses discursos, são levados a atuar em determinados papéis e adotar certas preferências em prol de adequação social.

4.1.2 – Hegemonia da heterossexualidade

Para Curiel (2022) a heterossexualidade é antes de tudo um sistema político de dominação. Para ela, as identidades de "mulher" e "homem", com seus papéis moldados a partir de necessidades e capacidades específicas, constituíram a base para estruturar a divisão sexual do trabalho na família nuclear. A mulher do padrão colonial é identificada com alguns atributos como a pureza, a passividade sexual, fragilidade física e mental (Lugones, 2008) assim como são associadas ao ambiente doméstico e ao cuidado (Oyěwùmí, 2020). Já ao homem colonial moderno é atribuído o papel oposto, ou seja, o de chefe forte e viril, à frente das decisões e provedor da família. Assim, com seus papéis forjados e naturalizados, a mulher, ao mesmo tempo em que foi expulsa dos centros decisórios, foi impedida de prover para si própria, sendo forçada a uma posição de vulnerabilidade e submissão ao homem.

Encontramos em cada um dos livros didáticos uma unidade cujo tema é “Família”, o que julgamos propício para a geração de dados nessa categoria. Em *It fits*, por exemplo, embora haja uma diversidade grande de fenótipos nas fotos de famílias presentes na parte de pré-leitura,

¹³ “Um termo novo, variante de travesti, para se referir a homens heterossexuais, comumente casados, que não buscam reconhecimento e tratamento de gênero (não são transexuais), mas, apesar de vivenciarem diferentes papéis de gênero, tendo prazer ao se vestirem como mulheres, sentem-se como pertencentes ao gênero que lhes foi atribuído ao nascimento, e não se consideram travestis” (Jesus, 2012, p. 18)
Disponível em: <https://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 20 dez de 2024.

entre um total de 10 fotos, há apenas uma contendo um casal não heteronormativo. Na atividade na qual o estudante deve indicar a foto correspondente a sentença dada, a frase “*This is a family with two mothers*” (“Essa é uma família com duas mães”) não vem acompanhada de nenhuma reflexão que explore o assunto nas perguntas subsequentes, conforme mostra a *Figura 4*, nem há nenhuma menção no Manual do Professor, o que reforça a importância de uma adequada formação docente que possibilite que os professores usem de sua agência para abordar questões sob a perspectiva decolonial.

Figura 4 – Atividade de pré-leitura: *A family with two mothers*





7



9



8



10

■ Exploring the topic

- Read the descriptions. Find the pictures and write the corresponding numbers in your notebook.
 - This is a family of three members. **1; 6; 7.**
 - One of the "members" in this family is a dog. **8.**
 - This is a family with two mothers. **7.**
 - Some members of this family are artists. **2.**

■ Looking around Personal answer.

- Você acha possível considerar como "família" outras pessoas com quem você convive (por exemplo, seus amigos)?
- Você acha que, em famílias diferentes da sua, as relações entre as pessoas são parecidas com as relações dentro de sua família?
- Escreva sobre uma família que apareça em um filme, seriado ou novela a que você assista. Depois, conte aos colegas e ao professor algo que você achou interessante na relação entre as pessoas dessa família.

Fonte: Couto; Manholeti (2022, p. 30-31).

Similarmente, tanto em *Ways: English for Life* quanto em *Se Liga na Língua Inglesa - New Beyond Words* as representações de família apresentam diversidade no quesito fenótipo, porém nota-se nesses dois livros mais diversidade na configuração das famílias, com menos hegemonia da heteronormatividade. Em *Ways: English for Life*, por exemplo, observamos nas fotos na seção de pré-leitura a presença de fotos (Figura 5, da esquerda para a direita) ilustrando modelos de famílias com duas mães; com pessoas negras somente; com pessoas brancas e uma criança adotiva; com duas pessoas, podendo ser lida como a filha e o pai ou um casal; uma comunidade indígena com membros de diferentes gerações; uma família somente com mulheres

de gerações diferentes; e uma família interespécie, com duas pessoas e um cachorro.

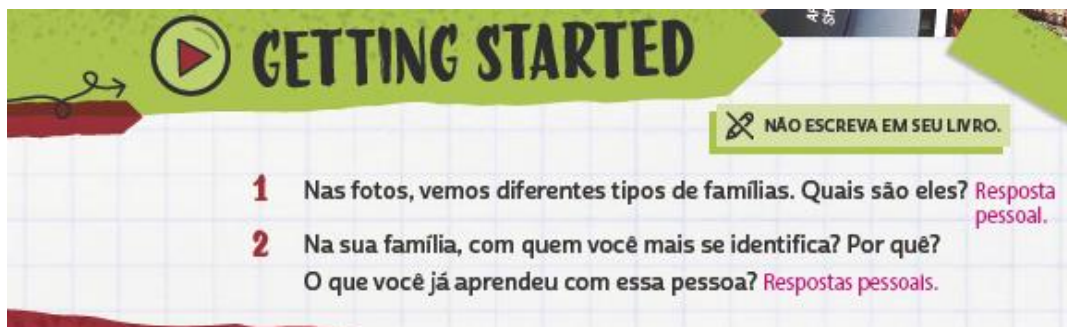
Figura 5 – Atividade de pré-leitura: Fotos de famílias



Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 70-71).

Contudo, as perguntas que objetivam fomentar discussões sobre o tema e as fotos (Figura 6) não apresentam nenhum direcionamento específico em relação à heteronormatividade, dependendo da atitude crítica do professor para que o assunto possa ter a devida atenção. Como mencionamos anteriormente, a crítica constitui elemento essencial para que possa haver problematização, e potencial alteração, dos discursos coloniais nos quais estamos inseridos (Janks, 2012).

Figura 6 – Atividade de pré-leitura: Perguntas sobre fotos de famílias



Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 70).

De forma semelhante, as perguntas de pós-leitura (Figura 7) também dependem da atitude crítica do docente para uma discussão mais aprofundada a respeito da diversidade de gênero e sexual, pois não abordam expressamente a temática.

Figura 7 – Atividade de pós-leitura: Perguntas sobre o poema

Reading for Critical Thinking

8 Discuta as perguntas a seguir com seus/suas colegas.

a. De acordo com o poema, bastam duas pessoas para formar uma família. Você concorda com isso? Por quê? *Respostas pessoais.*

b. Na sua opinião, por que a autora cita animais ("kanga and roo", "calf and cow") ao dar exemplos de famílias? *Resposta pessoal. Sugestões de resposta: Porque famílias de animais geralmente fazem parte do universo infantil e o público-alvo do poema são as crianças./Porque ela deseja reforçar a ideia de diversidade de tipos de famílias.*

c. Que outros exemplos de famílias você gostaria de incluir no poema? Por quê? *Respostas pessoais.*

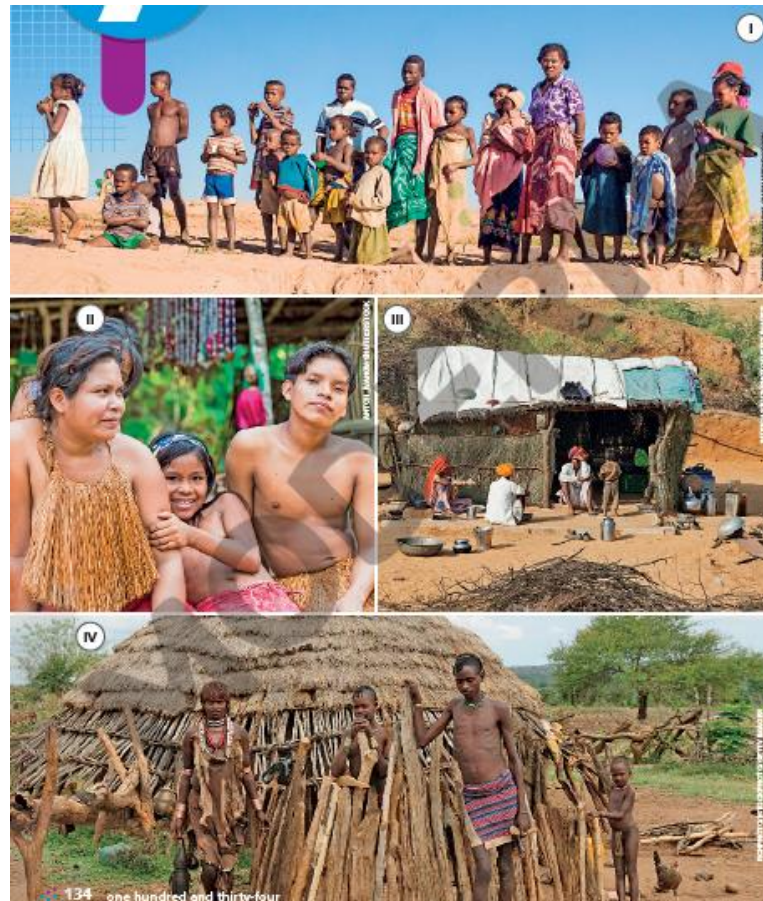
d. Para você, qual verso do poema da página 72 melhor resume sua visão de família? Por quê? *Respostas pessoais.*

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 74).

Em *Se Liga na Língua Inglesa – New Beyond Words* observamos ocorrências semelhantes na unidade cujo tema central é famílias ao redor do mundo. Apesar de haver grande diversidade de fenótipos e contextos geográficos e culturais, não encontramos nenhuma referência a famílias não heteronormativas. Como podemos observar na *Figura 8*, nas oito fotos

apresentadas no início da unidade, não há nenhuma referência à não heteronormatividade, cabendo, mais uma vez, ao professor utilizar a temática como uma brecha para trabalhar questões de diversidade nas configurações familiares.

Figura 8 – Atividade de introdução ao tema: Famílias ao redor do mundo





Fonte: Marins-Costa *et al.* (2022, p. 134-135).

Nas fotos presentes na seção de pré-leitura (Figura 9), é possível ver configurações diversas de famílias, sendo que a terceira (foto III abaixo) em particular pode, juntamente com as questões que as acompanham, ser uma brecha para que o professor possa trabalhar questões de diversidade nas configurações familiares como, por exemplo, um casal de lésbicas e seus filhos.

Figura 9 – Atividade de pré-leitura: O que é uma família?

TIME TO THINK

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Take a look at these images. Then discuss the following questions with a classmate.

I



II



III



IV



a Para vocês, o que é uma família?

b Vocês conhecem famílias como as apresentadas nas imagens?

c Como essas famílias se assemelham ou se diferenciam da família de vocês?

d Vocês consideram importante viver em família? Por quê?

Fonte: Marins-Costa *et al.* (2022, p. 134-135).

Ainda assim, percebe-se a ausência de referências explícitas a famílias não heteronormativas tanto nos textos verbais quanto nos não verbais da atividade, o que pode levar à invisibilização do tema, caso o professor não tenha formação decolonial ou simplesmente opte por não adentrar no assunto. De todo modo, entendemos que as referidas atividades podem configurar-se como brechas passíveis de serem utilizadas pelo professor para uma problematização sobre configurações de famílias diversas, corroborando assim para um ensino de inglês que vise à percepção de tais temas.

Um ponto interessante a ressaltar é a ausência absoluta de qualquer referência a famílias

com casais gays nos três livros. Percebemos apenas duas ocorrências de casais de lésbicas, sendo que uma delas não faz uma referência clara, podendo ser ou não interpretada como um casal de fato. De maneira semelhante, conforme podemos observar nos dados apresentados, não encontramos nenhuma menção a pessoas transsexuais em relacionamentos.

4. 2 – *Categorias Intermediárias 2*

4. 2. 1 – Norte global e ensino de inglês

Em referência aos tópicos e fontes dos textos principais das seções de leitura, percebemos a hegemonia de textos advindos de países do norte global, principalmente EUA e Reino Unido, corroborando a hegemonia de variedades linguísticas do norte global bem como reforçando o discurso desses falantes como proprietários da língua (Jucá, 2021). Canagarajah (1999a, p. 87), no texto em que discute a “falácia do falante nativo”, observa que tal discurso “expande a hegemonia ideológica do centro”, transformando-se em instrumento de dominação com a subalternização dos professores ditos “não-nativos”.

Abaixo, para melhor visualização, elaboramos o *Quadro 5* com as unidades de cada livro, o gênero discursivo trabalhado e origem dos textos utilizados nas atividades de leitura. Em seguida, a fim de dar um panorama geral dos dados analisados, oferecemos uma breve descrição dos textos de cada unidade de cada um dos três livros.

Quadro 5 – Gênero discursivo e origem dos textos

<i>It Fits</i>		
Unidade	Gênero discursivo	Origem dos textos
1	Carteira de identificação	EUA
2	Pôster de filmes	EUA
3	Artigo de revista	EUA
4	Mapa	Reino Unido e EUA
5	Canção educativa	EUA
6	Infográfico	Origem não identificável (página da internet)
7	Página da internet	Reino Unido

<i>Ways: English for Life</i>		
Unidade	Gênero discursivo	Origem dos textos
1	Tirinha	EUA
2	Apresentação pessoal	EUA
3	Informação biográfica	Federação Internacional de Ginástica (França)
4	Poema	EUA
5	Artigo informativo	Japão, publicado nos EUA.
6	Pôster de Campanha em prol dos animais	EUA
7	Letra de música	EUA
8	Artigo informativo	Canadá

<i>Se Liga na Língua Inglesa – New Beyond Words</i>		
Unidade	Gênero discursivo	Origem dos textos
1	Carteira de identificação; certidão de nascimento; e relato pessoal	Malawi; internet (origem não identificável); Brasil e Austrália
2	Tirinha; e verbete de dicionário	Brasil; Reino Unido
3	Quadro de horários de aulas; folhetos de campanha de doação; <i>quote posters</i>	EUA
4	Mapa; dados e fatos;	Reino Unido; EUA
5	Relato pessoal	Reino Unido
6	Verbetes de enciclopédia; instruções de dobradura; verbete de enciclopédia.	Reino Unido; internet (origem não identificável)
7	Pôsteres de filme; sinopse	Brasil; Nigéria/Alemanha; EUA
8	Infográfico; álbum de fotos	Organização Mundial de Saúde (OMS); Reino Unido

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Em *It fits*, conforme consta no *Quadro 5*, das sete unidades que compõem o livro, todas apresentam textos escritos ou publicados por pessoas ou empresas midiáticas desses dois países: EUA ou Reino Unido. A unidade 1, por exemplo, apresenta apenas dois modelos de carteiras de identidade, ambas de cidadãos dos EUA. Já na unidade 2, os textos são dois pôsteres de

filmes também dos EUA. Na unidade seguinte, o texto é um artigo enviado por um cidadão estadunidense extraído da revista *Reader's Digest*, de mesma origem. Os textos principais da quarta unidade são dois mapas, sendo um deles de uma cidade escocesa e um de uma região de Denver, nos EUA. Na quinta unidade há uma canção educativa da artista estadunidense Pam Minor. Na unidade 6, o texto principal é um infográfico sobre o esporte *dodgeball*, similar ao jogo de queimada, muito popular no Brasil, seguido de um texto curto que informa sobre o jogo e sugere que os alunos assistam a um filme estadunidense para maiores informações sobre o assunto. Finalmente, a última unidade apresenta a foto da tela do *site* da banda britânica *Gorillaz*.

Em *Ways: English for Life*, a primeira unidade enfoca o gênero tirinhas com textos de famosas tirinhas estadunidenses. A unidade 2 traz a captura de tela de uma revista eletrônica dos EUA para crianças e adolescentes juntamente com um texto com informações pessoais e interesses de Zara, repórter infantil residente em Nova Iorque. A unidade 3 traz dois textos com informações sobre duas atletas olímpicas, uma do Brasil e outra dos EUA. Na página seguinte, há duas manchetes de jornais estadunidenses a respeito delas, e a unidade 4 apresenta como texto central um poema de uma escritora também do mesmo país. Mais adiante, observamos um segundo texto trazendo informações sobre um personagem de desenho animado também estadunidense. Com temática sobre moradias e casas ao redor do mundo, o texto central da unidade 5 diz respeito a uma edificação residencial chinesa e é uma adaptação retirada de um livro escrito por um japonês e publicado nos EUA. A unidade 6 apresenta um pôster de campanha estrelado por um ex-jogador de basquete estadunidense e publicado por uma Organização Não Governamental (ONG) do mesmo país. A sétima unidade explora a letra da música estadunidense *Singin' in the rain* seguida de uma paródia da mesma. Finalmente, a unidade 8 apresenta um excerto do livro da escritora canadense Susan Hughes sobre uma escola na comunidade indígena Xixuaú, no Brasil.

Na primeira unidade de *Se Liga na Língua Inglesa – New Beyond Words*, os textos utilizados foram documentos de identificação, sendo que um deles é um exemplo de carteira de identidade do Malawi e o outro uma carteirinha de identificação de universidade, sem identificação de nacionalidade. Além disso, o gênero certidão de nascimento também foi trabalhado na seção de leitura seguinte e envolveu uma certidão brasileira e uma australiana. Por fim, há o gênero relato pessoal, com a captura de tela de um blog cuja nacionalidade do autor também não está expressa. A unidade 2 traz textos sobre a presença de anglicismos na vida cotidiana dos brasileiros, com tirinhas publicadas no Brasil sobre a temática. A seção explora também a questão do inglês global, ou inglês como língua franca, utilizando o gênero

verbetes de dicionário retirados do dicionário britânico *Oxford*. A terceira unidade tem como textos principais um quadro de horários de uma escola dos EUA e folhetos de campanhas para doação de materiais escolares divulgados no mesmo país. A seção de leitura também apresenta o gênero *quote posters* (não há tradução em português, mas trata-se de pôsteres com citações de outrem) e um dos pôsteres traz um provérbio persa. A quarta unidade trabalha o gênero mapa geográfico e traz um mapa-múndi, bem como o gênero discursivo dados e fatos (“*facts and figures*” ou “*fast facts*”) de uma publicação estadunidense, embora traga informações sobre países do sul global como Sudão e Índia, além do Reino Unido. A unidade 5 propõe trabalhar o gênero relato pessoal, trazendo o texto da cozinheira de uma escola do Reino Unido; e o gênero entrevista, com uma entrevista publicada em um jornal escolar britânico. A unidade 6 propõe a temática de jogos e brincadeiras e traz como texto principal um verbete da enciclopédia *Britannica* e instruções para a elaboração de um origami, sem referência expressa à nacionalidade da fonte. Para a sétima unidade, os autores utilizaram dois pôsteres de filmes, sendo que o primeiro deles foi dirigido por um brasileiro, ainda que os comentários sobre o filme tenham sido publicados na imprensa estadunidense; e o segundo, uma produção cinematográfica da Nigéria e Alemanha. Outro gênero trabalhado nesta unidade é a sinopse de filme e o texto escolhido é sobre a animação *Rio 2*, uma produção dos EUA, que se passa no Rio de Janeiro e na Amazônia brasileira. Por fim, a unidade 8 explora o gênero infográficos, com um texto publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) juntamente com a Unicef sobre a distribuição mundial de água tratada nas residências. O segundo gênero explorado é o álbum de fotos, um fragmento retirado da página eletrônica do jornal britânico *The Guardian* cujo objetivo seria mostrar “cenas surpreendentes” (p. 162).

A predominância de países do norte global nos livros didáticos de inglês reforça o preconceito linguístico em relação a variedades linguísticas que não pertençam ao norte global. Pennycook (2007), ao questionar a existência das línguas como entidades reais, visto que a codificação de uma língua é necessariamente uma redução dessa, abre caminho para pensarmos a língua inglesa e suas variedades como construtos discursivos humanos. Essa noção, ao mesmo tempo em que desmistifica a língua como unidades concretas e destacáveis, revela interesses imperialistas por trás do reforço do discurso de legitimidade de certas variedades. Assim, quando questionamos a crença na hierarquização das variedades do inglês, promovemos o empoderamento dos falantes subalternizados e o uso legítimo do idioma por qualquer falante, independentemente de sua origem.

Um exemplo que reforça o discurso imperialista a que nos referimos encontra-se em um exercício de compreensão leitora no qual todos os perfis de pré-adolescentes (“*tweenagers*”)

apresentados são originários de países do norte global (Inglaterra, Canadá, Irlanda, EUA, Nova Zelândia e Austrália) (Figura 10). A atividade 1 pede que os estudantes decidam qual opção expressa o que os pré-adolescentes têm em comum. A chave de resposta é o item “d”, que diz: “*They are all from English-speaking countries*” (“Todos eles vêm de países falantes de inglês”).

Figura 10 – Atividade de leitura: *Tweenagers*

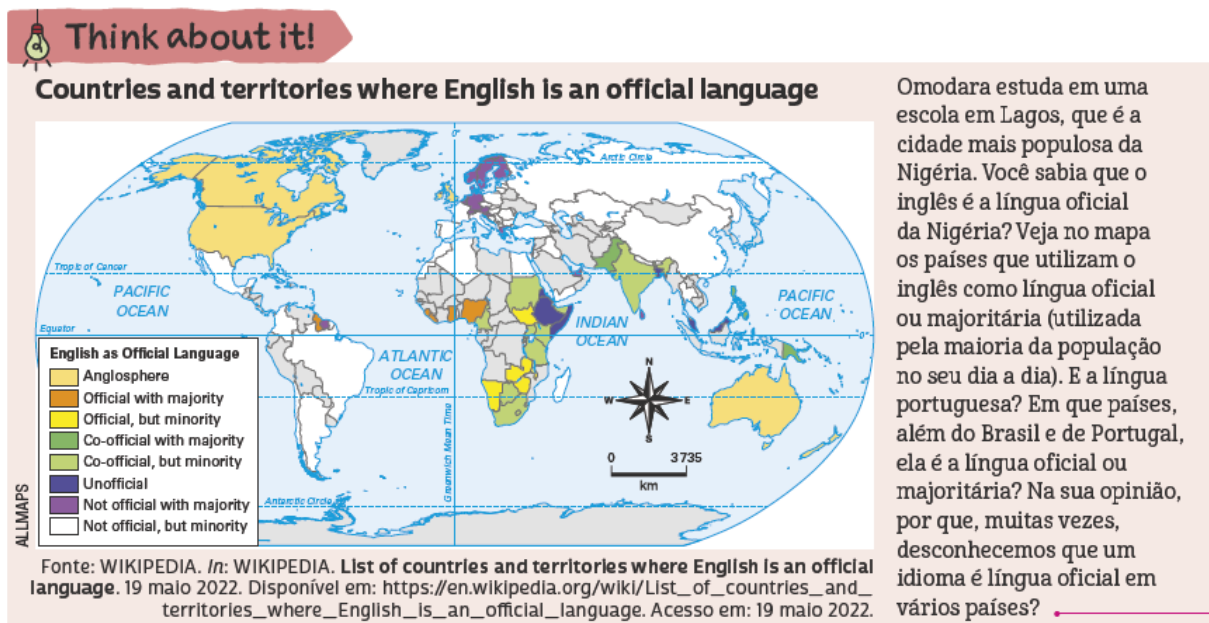
1. Look at these *tweenagers*. Write what they have in common. Use your notebook. **Item d.**
 - a. They are all football fans.
 - b. They are all teenagers.
 - c. They all love pop music.
 - d. They are all from English-speaking countries.

  Hi, I'm Sally Smith. I'm 11 years old. I'm from England.	  Hi, there! I'm Avril Carrey. I'm 11. I'm from Canada.	  I'm Noah O'Neill. I am 12 years old. I'm from Ireland.
  Hello! I'm Liam Sampi. I'm 11. I'm from the United States.	  I'm Harper Wong. I am 12 years old. I'm from New Zealand.	  Hi, I'm Oliver Crowe. I'm 11. I'm from Australia.

Fonte: Couto; Manholeti (2022, p. 18).

Ainda, em *Ways: English for Life*, há uma atividade de pós-leitura (Figura 11) intitulada “Countries and territories where English is an official language” (“países e territórios onde o inglês é língua oficial”) que traz como texto um mapa-múndi. No entanto, percebe-se que a legenda indica como “*anglosphere*”, que pode ser traduzido como “esfera do idioma inglês”, apenas países do norte global como EUA, Canadá, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia. Os demais países são denominados com termos como, por exemplo, “*official with majority*” (“oficial com maioria”), “*official, but minority*” (“oficial, mas minoria”), e *unofficial* (“não oficial”). Interessante observar que para os países do norte global não são contabilizadas as línguas autóctones em seus territórios, o que não ocorre quando se trata de países do sul global. Tal discurso tem o efeito de monopolizar a língua inglesa, conferindo aos países do norte global o *status* de usuários “oficiais”, originários e legítimos do idioma em relação a outros falantes, além de invisibilizar e subalternizar as populações autóctones presentes nesses territórios.

Figura 11 – Atividade de pós-leitura: Territórios onde inglês é língua oficial

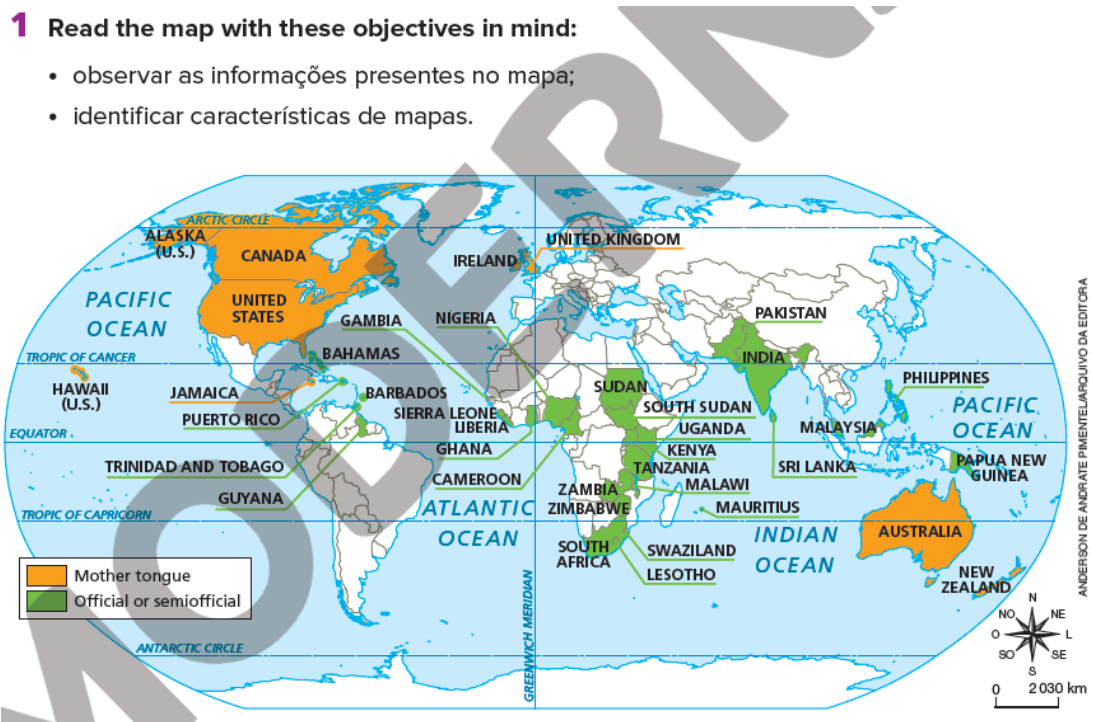


Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 42).

O mesmo caso pode ser encontrado em uma atividade (Figura 12 abaixo) também envolvendo mapas em *Se Liga na Língua Inglesa – New Beyond Words*. Mais uma vez, a legenda reserva o *status* de inglês como língua materna (“*mother tongue*”) apenas para os EUA, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido. Nos países do sul global, o inglês é definido como oficial ou semi-oficial (“*official or semiofficial*”), resultando no mesmo efeito discutido

na atividade anterior.

Figura 12 – Atividade de leitura: Língua materna, oficial e não oficial



No mesmo livro, na seção de leitura que explora a questão do inglês global, ou inglês como língua franca, utilizando verbetes de dicionário dos termos *global English* e *world English* (Figura 13), nota-se a inclusão da variedade sul-africana no verbete, ainda que todos os outros exemplos sejam do norte global. Ainda assim, percebemos um esforço de promover a reflexão (Figura 14) acerca do preconceito linguístico quando nos deparamos, por exemplo, com um quadro informativo sobre as variedades linguísticas enfatizando que “Nenhuma variedade é superior à outra” (Marins-Costa *et al.*, 2022, p. 44) bem como na pergunta de pós-leitura “Vocês já ouviram falar em preconceito linguístico? O que seria isso?” (ibid., p. 46). Acreditamos que, dependendo do grau de maturidade da turma, essas perguntas poderiam constituir brechas para introduzir a questão do colonialismo e do papel das forças econômicas que influenciam no privilégio dado a certas variedades em detrimento de outras.

Figura 13– Atividade de leitura: *Global English*

Fonte: Marins-Costa *et al.* (2022, p. 43).

Figura 14– Atividade de leitura: Preconceito linguístico

Did you know?

- Variedades linguísticas são os diferentes modos de se expressar em uma língua, que variam de um lugar para o outro e também de acordo com a idade, o sexo, a classe social e o grau de instrução das pessoas, entre outros fatores. Nenhuma variedade é superior à outra.

d Vocês já ouviram falar em preconceito linguístico? O que seria isso?

1d Respostas pessoais. Resposta possível: o julgamento da forma de falar do outro, especialmente de grupos sociais desfavorecidos ou que são de outras regiões.

Fonte: Marins-Costa *et al.* (2022, p. 44 e p. 46).

Nos dados que analisamos em *Ways: English for Life*, não há nenhuma menção às variedades linguísticas fora do eixo do norte global; porém, buscando em outras partes do livro, encontramos na seção *Working together* – cujo objetivo, segundo informações do manual do

professor, é apresentar uma tarefa de natureza interdisciplinar – uma atividade (Figura 15 abaixo) sobre diferentes maneiras de cumprimentar alguém em cinco países, sendo que todos são países do norte global, exceto a África do Sul. No entanto, diferentemente do exercício anterior em que havia uma tentativa de incentivar o aprofundamento da reflexão sobre o assunto, neste exemplo não há qualquer pergunta direcionada ao tópico. Nesse caso, o professor poderia aproveitar a brecha para a problematização do assunto, ainda que não esteja expresso na atividade.

Figura 15 – Atividade interdisciplinar: Cumprimentando em inglês

2 There are different ways of greeting people in English. Based on the following flags, where is each greeting often used? **Choose** from the countries in the box.

Canada • Ireland • New Zealand • South Africa • United States

a. Kia ora **New Zealand**

b. Whassup? **United States**

c. Howzit? **South Africa**

d. How's the form? **Ireland**

e. Whadder yup to? **Canada**

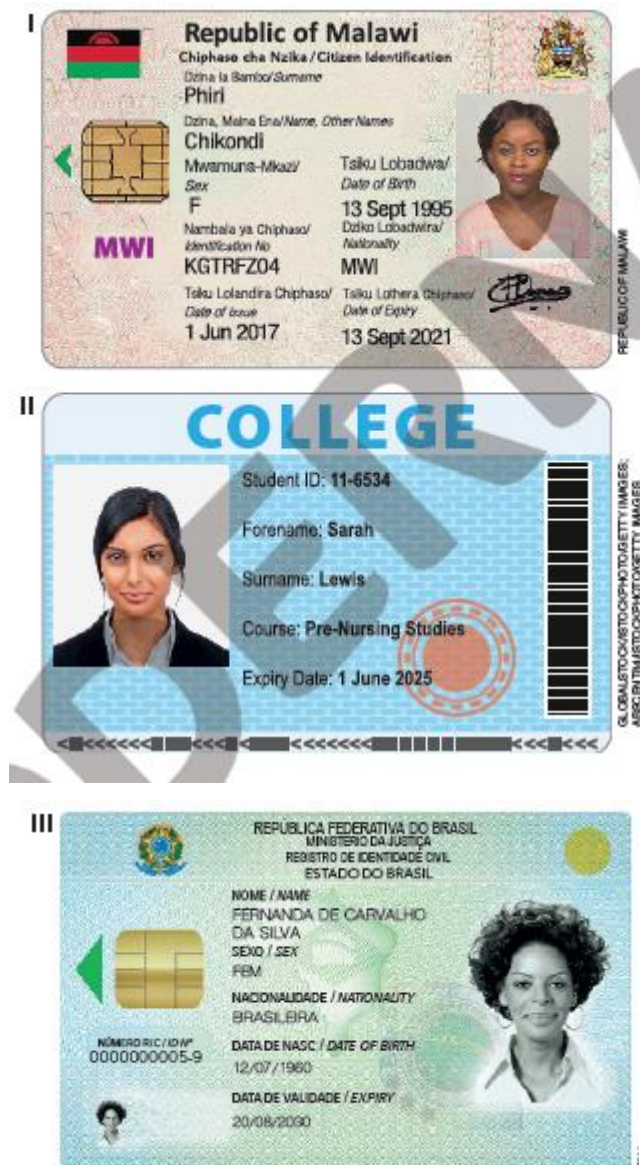
Existem diferentes formas de cumprimentar pessoas em inglês. No **exercício 2**, com base nas bandeiras a seguir, onde cada saudação costuma ser utilizada? **Escolha** entre os países em destaque.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 54).

Por outro lado, observamos em *Se Liga na Língua Inglesa – New Beyond Words* uma maior diversidade nos textos selecionados, o que pode ser interpretado como uma tentativa de “sulear” a seleção de textos, ou seja, orientar para o Sul, “não necessariamente o sul geográfico, mas sim um Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 103). Para a atividade destinada a explorar o gênero documentos de identificação pessoal, foram selecionados documentos emitidos em países que têm o inglês como “língua oficial ou principal” (Marins-Costa *et al.*, 2022, p. 24), como a carteira de identidade do Malawi e uma carteira de identificação de faculdade redigida em inglês, mas cuja nacionalidade não está expressa (Figura 16). Nas perguntas referentes aos textos, não há menção à presença do Malawi, causando a perda do que poderia ser uma oportunidade de instigar o questionamento sobre países e culturas fora do eixo norte colonial, potencialmente ampliando a visão de mundo e desafiando estereótipos acerca de países

africanos.

Figura 16 – Atividade de pré-leitura: Documentos emitidos em diferentes países



Fonte: Marins-Costa *et al.* (2022, p. 24).

Tendo em vista os dados apresentados, percebe-se que ainda há poucos modelos de variedades linguísticas não pertencentes ao eixo norte, reforçando o discurso imperialista que se apropria da língua para a manutenção de privilégios.

4.2.2. Norte global como ideal de civilização

O metarrelato de que a sociedade constitui um *continuum* que parte do mais primitivo

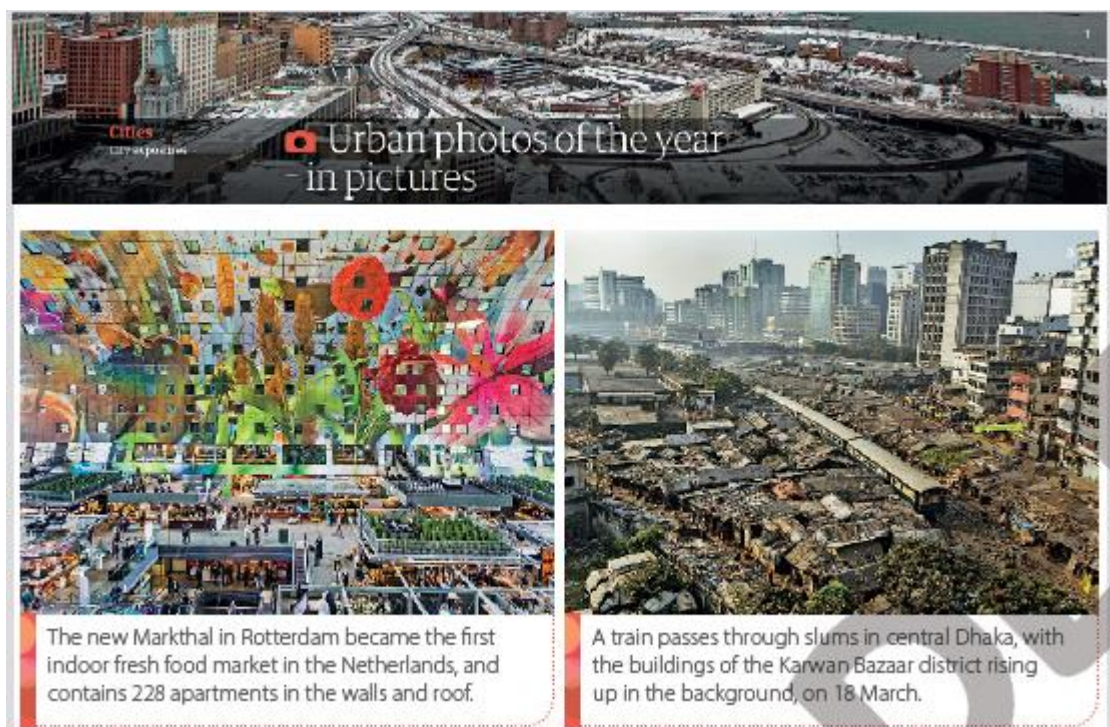
ao mais moderno (Lander, 2015), representado pelo norte global, gera efeitos em múltiplas dimensões. Conforme vimos, a predominância de variedades do norte global como padrões da língua inglesa é apenas um aspecto da matriz colonial de poder que, como sistema, impõe-se, tanto discursivamente como por meio de violência e repressões perpetradas por instituições do Estado. A super-representação do homem heterossexual/ branco/ patriarcal/ cristão/ militar / capitalista/ europeu como ápice da civilização (Grosfoguel, 2008), aliada à super-representação do acumulador de capital de sucesso (Wynter, 2003) engendra os seus opostos, personificados pelo “outro”, e tem como efeito reafirmar a superioridade inerente daqueles que coincidem com o padrão colonial. De acordo com a teoria da super-representação de Wynter (2003) o acumulador de capital de sucesso denota o indivíduo localizado no topo da hierarquia humana que, pelo fenômeno da seleção natural, torna-se o legítimo possuidor dos recursos do planeta, camuflando os processos sócio-históricos mantenedores da estrutura etno-classista colonial vigente. Isso explica a manutenção de estereótipos nos quais o norte global representa a civilização e a prosperidade, ao passo que o sul global, o atraso e a pobreza. Assim, os modos como países do sul global são representados nos meios midiáticos e, mais diretamente relacionado a essa pesquisa, nos livros didáticos, parece constituir um mecanismo da colonialidade do poder. Contudo, em um processo de aprendizagem que objetive decolonizar mentes e corpos, torna-se essencial que sejam observados os processos sócio-históricos mantenedores da base das desigualdades econômicas, visto que é sabido não tratar de simples coincidência o fato de as áreas periféricas da atualidade serem exatamente aquelas das ex-colônias exploradas por europeus (Quijano, 1992). Entendemos oportuno salientar, ainda, que em nenhum momento os livros mencionam o colonialismo e suas consequências nefastas na situação atual de fome e precariedade das ex-colônias de exploração.

Para ilustrar o que dissemos, destacamos a atividade de pré-leitura (Figura 17 a seguir), presente no livro *Se Liga na Língua Inglesa – New Beyond Words*, que explora o gênero álbum de fotos com fotografias retiradas de uma seção do jornal britânico *The Guardian* intitulada “*Urban Photos of the Year*” (“Fotos urbanas do ano”). Segundo o manual do professor, o álbum “apresenta cenas de diferentes cidades nas quais sobressai algum aspecto surpreendente” (Marins-Costa *et al.*, 2022, p. 161). A legenda da primeira foto, tirada em Rotterdam, na Holanda, revela que a cidade se tornou o primeiro mercado *indoor* de alimentos frescos do país. Segundo a legenda da foto justaposta ao lado, um trem passa por favelas em Dhaka, em Bangladesh, com prédios altos do Distrito de Karwan Bazaar ao fundo. No outro par de fotos, a primeira retrata uma parede de neve provocada por uma forte nevasca sobre uma cidade dos EUA; na segunda há uma cena na qual pessoas assistem a um jogo de Copa do Mundo entre o

Brasil e a Holanda em uma favela no Rio de Janeiro.

Chama a atenção o fato de que os pares de fotos justapostas nos remetem a cenários contrastantes: de um lado, o norte global com seus mercados de comida fresca e vista panorâmica de cidades bem planejadas; do outro, duas favelas de cidades do sul global. Na questão 1 da atividade de compreensão textual há a seguinte pergunta (Figura 17): “Depois de observar as imagens e ler as fotos-legendas, que fato é possível afirmar que elas têm em comum?”. A chave de resposta mostra a opção II como opção correta: “Revelam cenas surpreendentes”. No entanto, serão as fotos mesmo surpreendentes ou apenas reiteram estereótipos há muito tempo utilizados? A quem interessa a manutenção de tais estereótipos? Na seção de pós-leitura há a seguinte pergunta: “Qual foto da Task 3 vocês acharam mais interessante? Por quê?”. Entendemos esse momento como uma possível brecha para promover a reflexão acerca de estereótipos além de ser uma oportunidade para apontar os efeitos acarretados pelo colonialismo.

Figura 17– Atividade de pré-leitura: *Urban Photos of the Year*





b Depois de observar as imagens e ler as fotos-legendas, que fato é possível afirmar que elas têm em comum?

- | | | | |
|----|---|-----|-------------------------------------|
| I | Mostram lugares isolados. | III | Mostram catástrofes ambientais. |
| II | Revelam cenas surpreendentes. 1b: II | IV | Representam acontecimentos diários. |

Fonte: Marins-Costa *et al.* (2022, p. 161-162)

Destacamos um outro exemplo de atividade que corrobora com o estereótipo do sul pobre e norte rico nas fotos presentes nas páginas de abertura da unidade, cujo tema principal é vida escolar (Figura 18). Nas fotografias justapostas percebemos que as crianças brancas na Europa (foto V) e as do Japão (foto II) encontram-se bem vestidas em salas de aula confortáveis e com estrutura, ao passo que os estudantes negros e indianos foram fotografados em escolas improvisadas ou precarizadas. Na legenda, lê-se: “Salas de aula ao redor do mundo” (p. 55), contribuindo mais uma vez para o estereótipo de pobreza e atraso de pessoas não-brancas em países do sul global.

Figura 18 – Introdução à unidade: Salas de aula ao redor do mundo





Fonte: Marins-Costa *et al.* (2022, p. 54-55)

A distinção norte e sul global, contudo, é intrinsecamente complexa, pois mesmo nos territórios do norte global, classes e grupos sociais minorizados enfrentam os impactos da dominação capitalista e colonial. Paralelamente, no sul global, sempre existiram elites locais que se beneficiaram desse mesmo sistema de dominação e que, após os processos de independência, passaram a reproduzi-lo por conta própria, criando uma dinâmica de norte dentro do sul e sul dentro do norte (Santos, 2010).

Para exemplificar esse fenômeno, selecionamos do livro *Ways: English for Life* os textos da atividade de leitura (Figura 19 a seguir), parte do projeto “*Where Children Sleep*” (“Onde as crianças dormem”), do fotógrafo James Mollison, que refletem duas situações contrastantes. O primeiro texto relata que a casa onde Alyssa vive é pequena, velha e em más condições (“*small, shabby*”), e está caindo aos pedaços (“*is falling apart*”). Informa ainda que a residência está localizada em uma das partes mais pobres dos EUA (“*one of the poorest parts of America*”). Em contraste, o texto que acompanha a foto do menino conta que ele vive em uma cobertura na 5ª Avenida em Nova York (“*he lives in a top-floor apartment on Fifth Avenue in New York*”) e que seus pais possuem casas luxuosas em diferentes localidades. Nas perguntas de compreensão textual do segundo exercício (Figura 19), os estudantes devem escolher as afirmativas que estão de acordo com os textos, sendo que nas opções corretas lê-se: “Alyssa e Jaime são do mesmo país” (“*Alyssa and Jaime are from the same country*”) e “As fotos mostram 2 crianças vivendo em situações muito distintas” (“*The photos show two children living in very diverse situations*”). Entendemos esse momento como uma oportunidade para encorajar a reflexão acerca de estereótipos de riqueza e prosperidade no norte global e refletir sobre as desigualdades inerentes ao sistema capitalista vigente, além das consequências da colonialidade do ser, que legitima a exploração de uns em benefício de outros.

Figura 19 – Atividade de leitura: Quartos de dormir.

Read the following texts and do exercises 1 and 2.



Alyssa lives with her parents in Kentucky, USA. She is an only child but her grandmother, uncle, and orphaned cousin live close by. It is a beautiful, mountainous region known as Appalachia, but one of the poorest parts of America. Their small, shabby house is falling apart.



Jaime is nine years old. He lives in a top-floor apartment on Fifth Avenue in New York. His parents also own luxury homes in Spain and in the Hamptons on Long Island. He has a younger brother and a sister who are twins.

Adaptado de: MOLLISON, James. *Where children sleep*. Londres: Chris Boot, 2010. p. 40-41, 56-57.

- 1** Which part of the house do the photos show? *The bedroom.*
- 2** Choose the correct statements about the texts.
 - a. Alyssa and Jaime are from the same country. *X*
 - b. Both children live in an apartment.
 - c. Jaime is an only child.
 - d. The photos show two children living in very diverse situations. *X*

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 96).

Wynter (2003) explica que os padrões ontológicos de “ser humano” engendram epistemes que vão produzir e reproduzir – e validar – não só representações do que constitui ser “humano”, mas também as estruturas sociais hierárquicas nas quais aquele modelo de humano vai ocupar e operar. As pessoas desviantes do padrão da matriz colonial, ou seja, “o outro”, são concebidas de modo verticalizado, tornando-se frequentemente objetos de preconceito ou, na melhor das hipóteses, curiosidade para os “do lado de lá” (Santos, 2010), já que somente esses são sujeitos (Quijano, 1992).

Observamos exemplos desse discurso na atividade de leitura de um texto adaptado da internet (Figura 20) intitulado “*In pictures: traditional dress around the world*” (“Em fotos: vestimentas típicas ao redor do mundo”). Nas fotos, com exceção do segundo texto sobre o *kilt* escocês, todas as culturas retratadas são do sul global. Embora os textos tenham um tom positivo, repletos de adjetivos elogiosos como, por exemplo, “*versatile*” (“versátil”), “*stylish*” (“estiloso”), “*glamorous*” (“glamoroso”), “*stunning*” (“maravilhoso”), “*extraordinarily intricate*” (“extraordinariamente intrincado”), ele transparece a visão do “outro” objetificado sob a categoria de “exótico”, visto que o paradigma de normalidade se encontra do “lado de lá”. Decolonizar por meio da educação linguística requer observar a maneira como o “outro” é

sempre retratado sob o paradigma da modernidade/racionalidade (Quijano, 1992), que concebe o sujeito de forma individualista, ignorando o fato de que todo discurso e toda reflexão individual estão necessariamente vinculados a uma estrutura de intersubjetividade, sempre em relação a algo e nunca de forma absolutamente isolada. Assim, a estigmatização nas representações reproduz o que Maldonado-Torres (2007, p. 146) chama de “diferença ontológica colonial” dos grupos minorizados ao mesmo tempo em que se institui como realidade última, o que resulta em uma separação que desumaniza todos que não coincidem com a matriz colonial de poder, abrindo espaço para violências em todos os níveis.

Além da questão dos estereótipos, essa atividade também poderia ser uma brecha para tratar também do colonialismo. O manual do professor sugere aos professores que expliquem aos estudantes que “com exceção do Vietnã, os outros países apresentados são falantes de língua inglesa” (Couto; Manholeti, 2022, p. 128). Assim, a colonização poderia ser trazida para a discussão para explicar as razões pelas quais a Índia e o Quênia são falantes de inglês. Finalmente, poder-se-ia promover a reflexão a respeito do preconceito linguístico sofrido por variedades linguísticas subalternizadas.

Figura 20 – Atividade de leitura: Vestimentas típicas.

IN PICTURES: TRADITIONAL DRESS AROUND THE WORLD

The Sari, India

Ostensibly the simplest item of clothing possible – a single length of fabric, up to nine metres long – the sari is also one of the world’s most versatile and stylish garments, which can be draped in dozens of different ways. The sari spans all of Indian society, from simple cotton versions [...] to extremely glamorous contemporary styles [...].

Kilts, Scotland

[...] the kilt has been used to represent all things Scottish, anachronistically so in the case of Mel Gibson’s costume as William Wallace. [...] visit any Scottish Highland Games, and you’ll see that kilt-wearing traditions are alive and well, from the immaculately dressed competitive dancers to the pipe players in formal attire. [...]

Maasai beadwork, Kenya

One of the smaller ethnic groups in Kenya, but one of the most recognisable, the Maasai’s reputation worldwide belies its size, no small part thanks to their stunning attire: brilliant red cloth, extraordinarily intricate beadwork and – for young men – long, ochre-dyed hair. [...]

Conical hats, Vietnam





Vietnam is home to an extraordinary wealth of clothing traditions, with the most elaborate outfits found in the north, such as red brocades of the Flower Hmong people and the decorated headdresses of the Red Dao. However, the most recognisably Vietnamese item is the conical hat, or *non la*, an essential accessory throughout the country.

Available at <https://www.roughguides.com/gallery/traditional-dress/>. Accessed on January 31, 2022.



Fonte: Couto; Manholeti (2022, p. 128).

Conforme vimos, na nova perspectiva do homem econômico, a super-representação do acumulador de capital ocupando o topo da hierarquia ontológica (Wynter, 2003) legitima a exploração do “outro”, incluindo todos os outros seres que residem no planeta Terra. Desse modo, a relação entre o capitalismo e a degradação ambiental constitui categoria essencial em nossa análise e torna-se elemento importante na educação, incluindo o ensino de língua inglesa nas escolas.

Nos dados analisados, os três livros abordam a questão ambiental sob diferentes aspectos, mas nenhum deles menciona sua relação com o sistema capitalista de consumo. Além disso, as atividades reforçam o que Krenak (2020, p. 55) chama de “mito da sustentabilidade” que vende a ideia de que é possível manter o sistema capitalista de forma sustentável. Embora o autor concorde que deve haver um esforço em nos educarmos em relação a isso, ele considera “uma mentira bem embalada” afirmar que, “se nós economizarmos água, ou só comermos orgânico e andarmos de bicicleta, vamos diminuir a velocidade com que estamos comendo o mundo”. Conforme compreendemos, o pensamento de Krenak coincide com o de Dussel (2005) quando este advoga a favor da “transmodernidade”, ou seja, a superação da razão moderna como fundamento para um projeto global de libertação, baseado na concretização plena da alteridade. Desse modo, faz-se necessária uma mudança profunda no modo de viver, estar e interagir com o planeta e apostamos na ideia de que perceber a ilusão do consumo constitui parte dessa mudança.

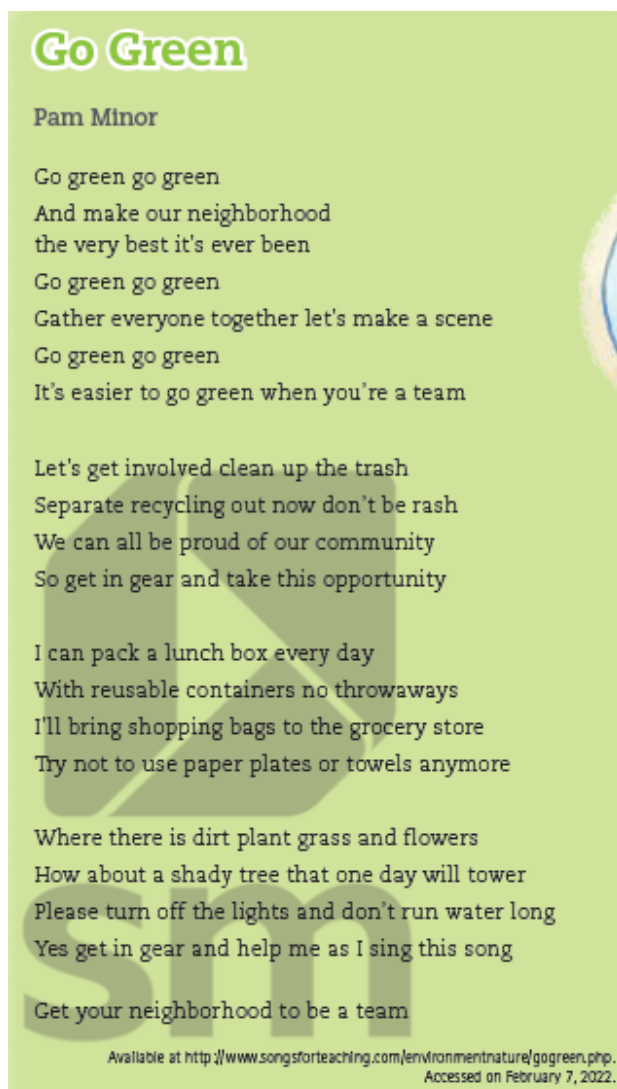
Dito isso, encontramos em *It Fits* dois exemplos (Figura 21) emblemáticos do que nos referimos. A unidade 5, cuja temática central é “meio ambiente”, inicia-se com o tópico da importância da reciclagem. Porém, as perguntas propostas privilegiam a iniciativa individual, como a coleta seletiva na escola, excluindo da discussão qualquer menção ao sistema global de consumo. Logo adiante, na seção de leitura, o texto-base é a letra de uma música intitulada *Go Green* (literalmente “torne-se verde”, no sentido de tornar-se uma pessoa ecologicamente consciente), que encoraja as pessoas a passarem a usar recipientes reutilizáveis (“*reusable containers*”) para a merenda, e recomenda ainda que elas apaguem as luzes (“*turn off the lights*”) e não desperdicem água (“*don’t run water long*”). No entanto, a atividade não propõe

nenhuma discussão acerca da sociedade de consumo e das grandes corporações, cujas matrizes encontram-se no norte global, que degradam o planeta, transformando-o em mercadoria lucrativa, descartando quantidades inmensuráveis de lixo e toxinas no meio ambiente. De acordo com publicação¹⁴ sobre a gerência de dejetos no mundo, depositado na biblioteca online das Nações Unidas, a produção de lixo cresce na medida em que a renda per capita aumenta. Assim, os maiores produtores de resíduos *per capita*, segundo o gráfico do documento, são Canadá e Estados Unidos.

Figura 21 – Atividade de pré-leitura e leitura: *Go green*.

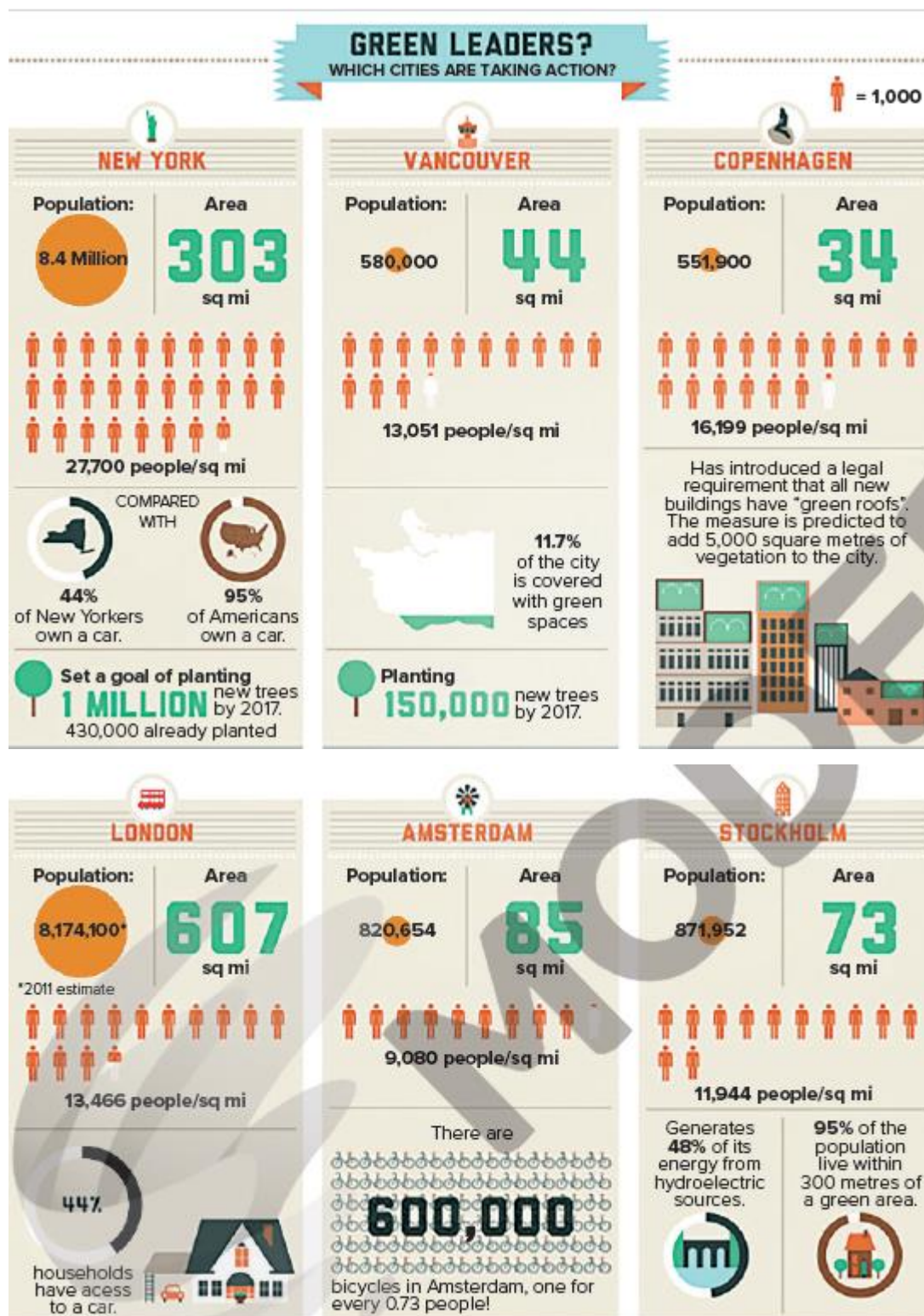


¹⁴ United Nations Environment Programme, 2016, p. 55. Disponível em: <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210601597c005/read>. Acesso em: 12 dez 2024.



Fonte: Couto; Manholeti (2022, p. 30-31).

De modo semelhante, ao explorar o gênero discursivo infográfico, *Se Liga na Língua Inglesa – New Beyond Words* oferece um texto (Figura 22) intitulado “*Green leaders? Which cities are taking action?*” (“Líderes verdes? Quais cidades estão tomando medidas?”) no qual consta as principais “cidades verdes”, termo que, conforme explica o manual do professor, “se refere ao município que se preocupa com o planejamento urbano e com estratégias ambientais que priorizam fontes de energia renováveis, índices de emissão de carbono reduzidos e consumo consciente de água e de outros recursos naturais” (Marins-Costa *et al.*, 2022, p. 159).

Figura 22 – Atividade de leitura: *Green leaders*

Fonte: Marins-Costa *et al.* (2022, p. 159).

Conforme observamos no texto, todas as cidades listadas encontram-se no norte global, mais especificamente, na Europa ocidental e na parte dita “desenvolvida” da América do Norte

(Canadá e EUA). Os critérios determinantes para que uma cidade figure na lista giram em torno de energia renovável, o uso de transporte público ou meios de transporte não poluentes, como no caso das bicicletas em Amsterdã, e a presença de espaços verdes. No entanto, o infográfico é seguido de duas atividades de compreensão leitora que não fazem nenhuma menção ao fato de que “20 por cento da população mundial é proprietária de 80 por cento dos recursos do planeta, consome um terço dos alimentos e é responsável por 75 por cento da poluição” (Wynter, 2003, p. 261). Nesse caso, visto a ausência de proposições críticas no Manual do Professor, o professor poderia fazer uso de sua agência e levar os alunos a questionarem a veracidade das informações, já que esta é falaciosa e corrobora com a representação colonial que eleva o norte global como ideal de civilização, como “líderes do mundo”, como o título do texto sugere. Além disso, não nos parece exagerado afirmar que o efeito dessa representação etno-classista é tornar os pobres do mundo culpados por destruir o planeta (Krenak, 2020) e ainda mais vulneráveis à exploração, despossessão e morte.

Um último aspecto que optamos por incluir nesta seção refere-se aos outros seres habitantes do planeta comumente chamados pelo nome genérico “animais”. Se a mulher colonizada está na base da pirâmide do sistema colonial de poder (Lugones, 2014), os animais nem sequer são contabilizados. Constituindo o ápice da negação ontológica, os animais são reduzidos a objetos de entretenimento, fonte de proteína, lucro e mão-de-obra escrava.

Um exemplo disso encontra-se em uma atividade de pré-leitura (Figura 23) destinada a fomentar discussão sobre meios de locomoção nas cidades.

Figura 23 – Atividade de pré-leitura: Meios de locomoção.

Take a look at the images and do the following with a classmate.
 2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.




a Algum dos meios de locomoção retratados nas imagens é comum em sua cidade para a ir de casa até o trabalho e até a escola? Qual(is)?

- b** Mencionem pelo menos uma vantagem e uma desvantagem de se locomover
- I** a pé.
 - II** a cavalo.
 - III** de carro.
 - IV** de ônibus.
 - V** de bicicleta.
 - VI** de motocicleta.
- c** Quais meios de locomoção vocês acham mais adequados à preservação do meio ambiente? Por quê?

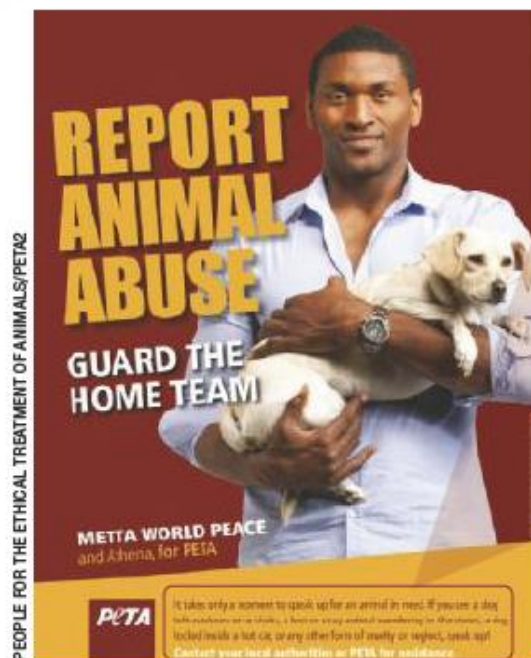
Fonte: Marins-Costa *et al.* (2022, p. 158).

Como podemos observar, na primeira foto há pessoas de bicicleta e duas outras montadas em cavalos. No item “b” da atividade, pede-se uma vantagem e uma desvantagem em utilizar alguns meios de locomoção listados. Em meio a opções como “de bicicleta” e “de ônibus”, há a opção “a cavalo”, como se estes estivessem no mesmo patamar de comparação. O item “c” transmite a mesma ideia utilitarista do cavalo ao sugerir que a exploração de seu corpo poderia ser um meio de preservar o meio ambiente, como se ele não fizesse parte do meio ambiente tanto quanto os humanos. Por analogia, poder-se-ia perguntar se a utilização do corpo de seres humanos para locomoção auxiliaria na preservação do meio ambiente, já que não são poluentes. Tal pergunta não soaria absurdo? Portanto, parece-nos que reduzir um animal a um modo de locomoção constitui extrema negação de sua condição inerente de ser vivo. Sendo assim, acreditamos que esta possa ser uma oportunidade para encorajar reflexões a respeito do direito de dispor da vida de animais como se esses pudessem ser considerados propriedade assim como as pessoas escravizadas nas colônias. Contudo, encontramos exemplos que provam haver um esforço de conscientização em relação à integridade dos animais de outras espécies. Um exemplo encontra-se na unidade 6 de *Ways: English for Life* intitulada “*Save the Animals!*” (“Salvem os animais!”). Na introdução do tema da unidade, há várias fotos de animais selvagens em risco de extinção; porém, a fim de explorar o gênero pôster de campanha, há um pôster promovido pela organização não governamental PETA (*People for the Ethical Treatment of Animals*) advogando a favor da denúncia contra o abuso de animais (Figura 24) com uma foto de uma celebridade do esporte com um cachorro no colo.

Figura 24 – Atividade de leitura: *Report animal abuse*.

Reading

4 Now read the text to check your predictions.



Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 106).

Enquanto na atividade de compreensão leitora, as perguntas estão dirigidas ao abuso e maus-tratos de animais domésticos, nas questões de pós-leitura as perguntas giram em torno da defesa dos animais e atitudes a tomar para evitar que animais sejam maltratados (Figura 25).

Figura 25 – Atividade de pós-leitura: Maus-tratos aos animais.

Reading for Critical Thinking

11 Discuta as perguntas a seguir com seus/suas colegas.

- a. O cartaz da página 106 foi publicado por uma organização não governamental chamada PETA (*People for the Ethical Treatment of Animals*). Em sua opinião, é importante as pessoas se organizarem para lutar em defesa dos animais? Por quê?
 - b. O texto pede que as pessoas denunciem situações de negligência ou crueldade com animais. No local onde você mora acontece esse tipo de coisa? O que as pessoas costumam fazer diante desse tipo de situação? Elas denunciam, tentam ajudar o animal ou ignoram o fato?
 - c. Em sua opinião, o que deveria ser feito para evitar que animais sejam maltratados?
- Respostas pessoais.*



Protest in Ukraine against animal abuse.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 108).

Diante disso, o professor poderia fomentar a discussão acerca da mercantilização dos animais e questionar a hierarquia estabelecida não somente entre seres humanos e outras espécies, mas também entre espécies não humanas como, por exemplo, a contradição existente entre a naturalização de poder manter animais em jaulas para a produção de carne enquanto tal prática seria impensável no caso de cães ou gatos. Poder-se-ia também encorajar os alunos a acessarem a página do PETA e introduzir o conceito de especismo¹⁵ como uma forma de conscientizar acerca do fenômeno.

Um exemplo que demonstra o escamoteamento do especismo encontra-se na unidade cujo tema central é “*pets*” (“animais de estimação”), em uma atividade de pré-leitura presente em *It Fits* (Figura 26).

¹⁵ Especismo é a falsa crença de que uma espécie é mais importante que outra (tradução nossa). Disponível em <https://www.peta.org/features/what-is-speciesism>. Acesso em 12 dez 2024

Figura 26 – Atividade de pré-leitura: Especismo.

Talking about the topic

1. O que estas imagens têm em comum e que diferenças há entre elas? [Personal answer.](#)
2. Você consegue entender o que está escrito em algumas destas imagens? [Personal answer.](#)
3. Qual imagem mostra um cão-guia? Como você sabe? [Picture 5. Personal answer.](#)
4. Qual imagem ilustra uma canção tradicional em inglês? [Picture 3.](#)

1



2



3



Fonte: Couto; Manholeti (2022, p. 44).

Conforme observamos nas imagens, há uma foto de um cachorro em uma capa de revista exclusiva de cachorros, um gato estampado em uma camisa junto à frase “*I love cats*” (“Eu amo gatos”) e o desenho de uma vaca com um bezerro e um fazendeiro em posse de um balde, o que nos leva a crer que está prestes a ordenhar o animal.

Desse trio, podemos observar a diferença de tratamento em relação ao cachorro e gato em nossa sociedade refletida no artigo 32 da lei nº 9. 605/98 que regulamenta os crimes contra a fauna. Desde 2020, o texto da lei expressamente determina que “quando se tratar de cão ou gato”, a pena será de “reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, multa e proibição da guarda”, ao passo que para os demais animais a pena é de “detenção, de três meses a um ano, e multa” (Brasil, 1998, art. 32). Ademais, a cena com a vaca e seu filhote não reflete a realidade da indústria leiteira que, além de comumente injetar hormônios para que as vacas produzam mais leite e utilizar ordenhas mecânicas que laceram suas mamas, também as separam de seus filhotes assim que nascem para que esses não consumam o leite que será comercializado.

Assim, nesse exercício, o professor poderia aproveitar a oportunidade para educar os estudantes acerca da realidade da indústria leiteira e propor documentários para a conscientização sobre as condições em que ocorre o abate de animais. Estamos seguras de que o reconhecimento dos animais como seres vivos pela via da alteridade é um ponto inegociável se acreditamos no projeto da transmodernidade e na “co-realização de solidariedade” (Dussel, 2005, p. 29) entre a espécie humana e as inúmeras espécies que residem no planeta.

4.2.3. Predominância da cultura e conhecimento ocidentais modernos.

O modelo global de poder moderno, capitalista e eurocêntrico consolidou-se hegemonicamente por meio da repressão sistemática das formas de produção de saber dos colonizados e pela imposição da cultura dos colonizadores, garantindo a reprodução dessa dominação. Assim ocorreu um longo processo de colonização das perspectivas cognitivas dos indivíduos não europeus, “da repressão dos seus modos de produção de significado e universo simbólico, além de suas formas de expressão, de objetificação e subjetividade” (Quijano, 2000, p. 541). Os textos incluídos nos livros didáticos estão diretamente relacionados ao tipo de cultura a que os alunos são expostos na sala de aula. Conforme mostrado no início do capítulo, a maioria dos textos oferecidos são do norte global, fato que limita o contato dos alunos com novos recortes da realidade, obliterando o pensamento liminar, que “só pode existir na perspectiva subalterna, nunca na territorial, isto é, de dentro da modernidade” (Mignolo, 2008a, p. 76). Ao relegar culturas não ocidentais à invisibilidade, reforça-se o eurocentrismo como única perspectiva válida.

Nas atividades que envolvem o universo midiático, por exemplo, há predominância quase exclusiva de produtos estadunidenses e britânicos. Em uma atividade de leitura que explora o gênero discursivo “pôster de filme”, os dois pôsteres trabalhados são de filmes da

Walt Disney (Figura 27). O mesmo ocorre nas unidades cujos textos são tirinhas (*comic strip*), capas de revista ou páginas eletrônicas de bandas. Nos três livros analisados, há predominância de representantes da música ocidental do norte global bem como instrumentos musicais também ocidentais.

Figura 27 – Atividade de leitura: *Meet the Robinsons*.

4. Some of the characters in text 2 are not in text 1. Compare the pictures to know who they are. Then demonstrate your answer to your teacher creatively.

Personal answer.

Text 1



Text 2



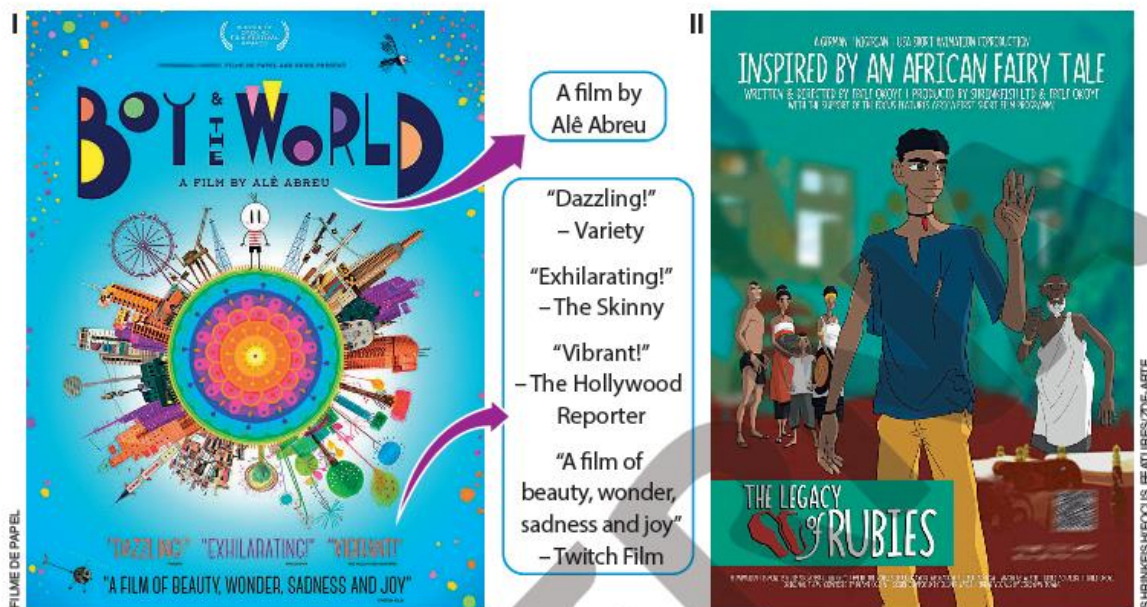
Fonte: Couto; Manholeti (2022, p. 32).

Em *Se Liga na Língua Inglesa – New Beyond Words*, nota-se uma tentativa de variar as produções cinematográficas (Figura 28) ao apresentar dois pôsteres de animação: um deles brasileiro (“*Boy & the World*”) e o outro uma produção nigeriana (“*The Legacy of Rubies*”), ampliando assim o escopo cultural do conteúdo ofertado. Contudo, nas perguntas de compreensão leitora não há nenhuma referência ao enredo dos filmes, o que poderia ser uma brecha para que o professor apresente aos alunos aspectos da cultura nigeriana, que tem a língua inglesa como idioma oficial, fruto da colonização.

Figura 28 – Atividade de leitura: *The Legacy of Rubies*

1 Read the movie posters with these objectives in mind:

- observar a relação entre linguagens verbal e não verbal;
- identificar características de pôsteres de filmes.



Fonte: Marins-Costa *et al.* (2022, p. 138).

Em seguida, na mesma unidade, há uma atividade que explora o gênero sinopse por meio da sinopse da produção estadunidense *Rio 2*, cujo diretor é brasileiro. No texto, nota-se a presença de elementos estereotipados do Brasil, como a Floresta Amazônica, as espécies de animais que vivem lá e a cidade do Rio de Janeiro (Figura 29). Nesse caso, o professor poderia propor uma discussão a respeito de estereótipos com os alunos e a maneira como esses moldam nossa concepção de lugares e pessoas, reforçando preconceitos e a hegemonia eurocêntrica moderna.

Figura 30 – Atividade de leitura: *Tulou*

Reading

4 Now read the text to check your predictions.

TIP

Não se preocupe em compreender todas as palavras de um texto. Nem sempre isso é necessário para você atingir seus objetivos de leitura.



China

Living Together in a Circle

Deep in the mountains, there is a round building called a *tulou*. It is surrounded by a thick dirt wall. It is in the Fujian province of China. There are about three hundred people living in this *tulou*. It is very lively inside.

The *tulou* has four floors. There are four communal staircases, and more than 200 rooms of about the same size. On

the first floor, there are kitchens all in a row. The second floor has warehouses, where the harvest and the farm tools are kept. The long hall is where the children play. The third and fourth floors have bedrooms that are also used for study. Parents and children share one room.

Adaptado de: KOMATSU, Yoshio. *Wonderful houses around the world*. California: Shelter Publications, 2004. p. 6, 8.

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 92).

Ainda, na unidade 8 do mesmo livro deparamo-nos com um excerto retirado do livro *“Off to class: incredible and unusual schools around the world”* (o título poderia ser traduzido por “Indo para a aula: escolas incríveis/inacreditáveis e incomuns ao redor do mundo”) da escritora canadense Susan Hughes (Figura 31). Narrado em primeira pessoa, Mecias conta que vive em um vilarejo no meio da floresta tropical (*“I live in a village in the middle of the rainforest”*) e conta um pouco da escola e quais matérias estão no currículo escolar. No entanto, chama atenção o fato de que a escola de Mecias está em um livro que trata de escolas “incríveis/inacreditáveis” e “incomuns”, o que nos leva a indagar o ponto de vista de quem assim as qualifica, uma vez que se reconhece a geopolítica do conhecimento, que afirma que nenhum saber é neutro nem universal, mas está profundamente condicionado pelo contexto em que é produzido. O que é incomum ou exótico para uns, é corriqueiro para outros, como certamente o é para as pessoas indígenas da Comunidade Xixuaí.

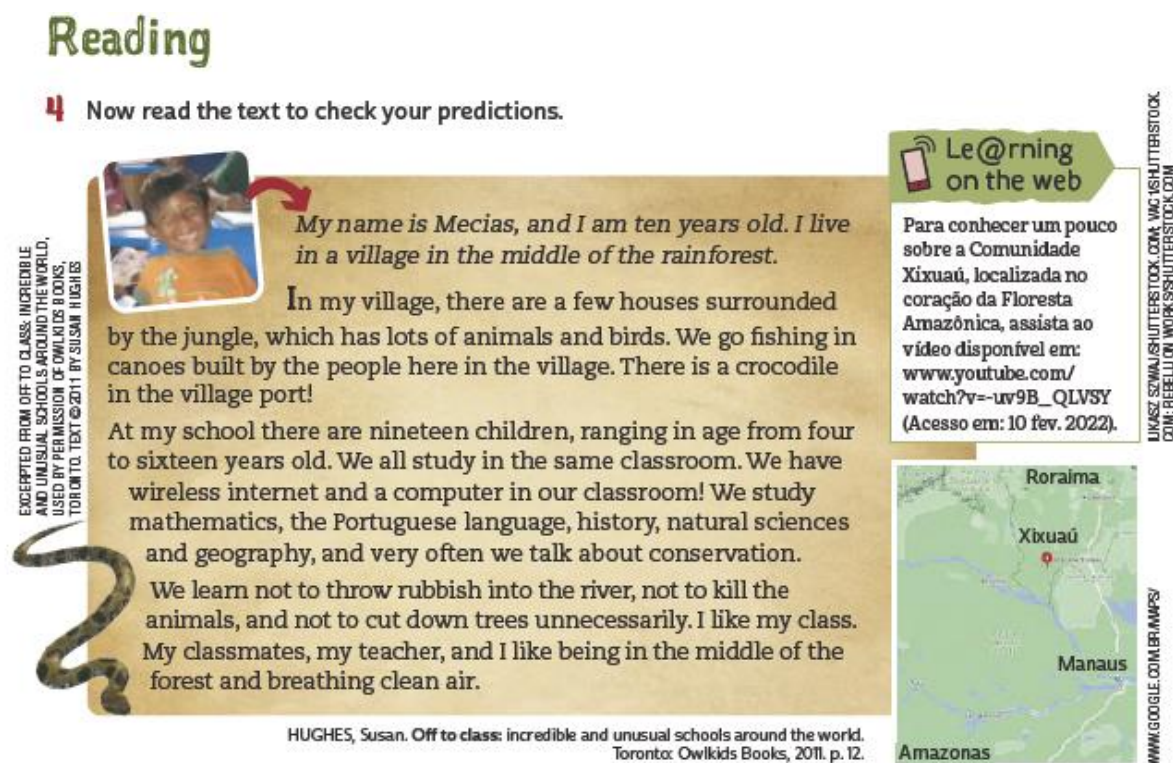
Um outro ponto passível de ser discutido é o fato de Mecias mencionar que estuda apenas matérias eurocêntricas: *“We study mathematics, the Portuguese language, history, natural sciences and geography”* (“Nós estudamos “matemática, língua portuguesa, história, ciências naturais e geografia”), gerando reflexão acerca das tecnologias de subjetivação, cruciais para a implementação do conceito de cidadania, homogeneizando as identidades a fim

de viabilizar o modelo moderno da governabilidade (Castro-Gómez, 2005).

Figura 31 – Atividade de leitura: Comunidade Xixuaú

Reading

4 Now read the text to check your predictions.



My name is Mecias, and I am ten years old. I live in a village in the middle of the rainforest.

In my village, there are a few houses surrounded by the jungle, which has lots of animals and birds. We go fishing in canoes built by the people here in the village. There is a crocodile in the village port!

At my school there are nineteen children, ranging in age from four to sixteen years old. We all study in the same classroom. We have wireless internet and a computer in our classroom! We study mathematics, the Portuguese language, history, natural sciences and geography, and very often we talk about conservation.

We learn not to throw rubbish into the river, not to kill the animals, and not to cut down trees unnecessarily. I like my class. My classmates, my teacher, and I like being in the middle of the forest and breathing clean air.

Le@rning on the web

Para conhecer um pouco sobre a Comunidade Xixuaú, localizada no coração da Floresta Amazônica, assista ao vídeo disponível em: www.youtube.com/watch?v=-uv9B_QLVSY (Acesso em: 10 fev. 2022).

Map: Roraima, Xixuaú, Manaus, Amazonas.

EXCERPTED FROM OFF TO CLASS: INCREDIBLE AND UNUSUAL SCHOOLS AROUND THE WORLD. USED BY PERMISSION OF OWLKIDS BOOKS. TORONTO. TEXT ©2011 BY SUSAN HUGHES.

HUGHES, Susan. *Off to class: incredible and unusual schools around the world*. Toronto: Owlkids Books, 2011. p. 12.

WWW.GOOGLE.COM/BR/AMPS/

WWW.SZWAJSHUTTERSTOCK.COM; WIGISHUTTERSTOCK.COM; REBELL ON WORKSHUTTERSTOCK.COM

Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 140).

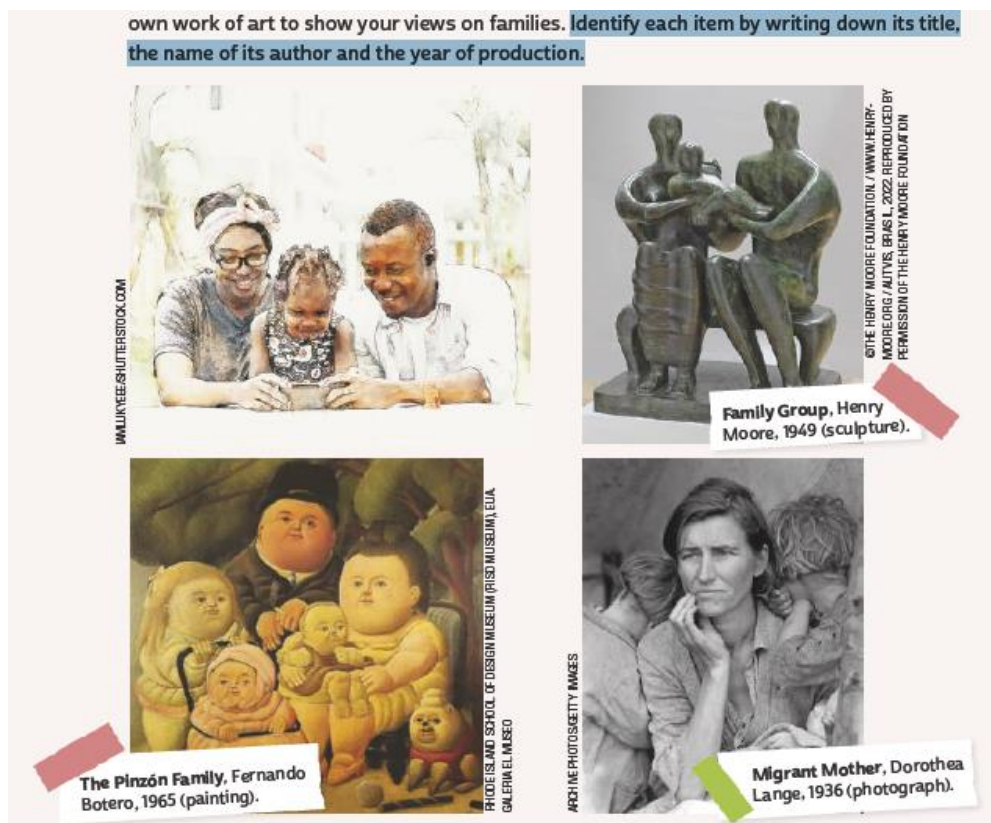
Finalmente, no que se refere às artes, embora não tão intensa como a destruição cultural na América, Quijano (1992) pontua que África e Ásia, ainda que tenham conseguido manter alguns padrões de expressão artística, foram despojados de legitimidade e de reconhecimento na ordem cultural mundial dominada pelos padrões europeus, sendo colocados na categoria de “exóticos” ou considerados como “ponto de partida” ou “inspiração” para artistas ocidentais, o que significa conferir a estes últimos um lugar hierárquico superior.

Para evidenciar esse fenômeno, selecionamos uma atividade (Figura 32) que envolve quatro obras de arte que retratam famílias. Nela, os estudantes devem identificar o título, o nome do autor e o ano de produção de cada obra (*“Identify each item by writing down its title, the name of its author and the year of production”*). No entanto, nota-se que os artistas que as produziram são todos ocidentais, bem como o quadro – de pintor alemão – usado para ilustrar o tema do jogo de esconde-esconde (*hide-and-seek*) na atividade de pré-leitura (Figura 33). Um outro exemplo desse mesmo caso ocorre em um exercício (Figura 34) que, apesar de estar na seção de gramática, pensamos ser importante incluir nos dados para ilustrar a argumentação.

Além da hegemonia do padrão de arte eurocentrado, podemos observar outro padrão da

matriz colonial no fato de que, exceto na fotografia intitulada “*Migrant Mother*” (“mãe migrante”), a configuração das famílias retratadas é a família nuclear moderna heteronormativa. Entretanto, cumpre-nos esclarecer que não advogamos pela abolição de peças de arte europeias dos livros didáticos, apenas apontamos a hegemonia desta como padrão e a necessidade de questionar esse discurso com vistas a legitimar as epistemologias e expressões culturais subalternizadas.

Figura 32 – Atividade de leitura: Retratos de famílias



Fonte: Franco; Tavares (2022, p. 158).

Figura 33 – Atividade de pré-leitura: *Hide-and-seek*

1 Take a look at these images and discuss the following questions with a classmate.
Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o tema e formular hipóteses sobre o texto.



Crianças brincando em um parque.



MEYERHEIM, F. E. *Three children playing "hide-and-seek" in a forest*. 1840. Óleo sobre metal, 17 cm x 20 cm. Coleção privada, Alemanha.

Fonte: Marins-Costa *et al.* (2022, p. 120).

Figura 34 – Atividade na seção de gramática: Pintores europeus

- 1.** Observe these paintings and point out at least five similarities between them.
 Use your notebook. **Personal answer.**



Mary S. Cassatt.
Reading Le Figaro, 1878.
 Oil on canvas.
 Private collection.
 99,4 cm x 80 cm.



William Dyce. *Welsh landscape with two women knitting*, 1860. Oil on canvas.
 National Museum Wales.
 36 cm x 58 cm.

Fonte: Couto; Manholeti (2022, p. 120).

Portanto, por meio da descrição e análise dos diversos textos presentes no corpus examinado, apontamos discursos replicadores das matrizes coloniais e exploramos algumas possibilidades emergentes no livro didático com o intuito de promover a reflexão crítica

decolonial nas aulas de língua inglesa. Entretanto, foi possível notar a impossibilidade de delimitação clara dos discursos devido a seus entrelaçamentos e sobreposições já que a colonialidade é um sistema articulado e interdependente (Quijano, 2000).

Uma vez finalizada a análise dos dados, no capítulo seguinte, procedemos às considerações finais dessa pesquisa.

CAPÍTULO 5:

Considerações finais

Para as considerações finais, primeiramente, revisitamos os objetivos da pesquisa e ponderamos acerca de alguns dos resultados obtidos. Por fim, destacamos possíveis implicações da pesquisa, além de sugerir direções para trabalhos posteriores.

5.1 – Revisitando os objetivos da pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo realizar uma análise documental, de natureza qualitativa e interpretativista, de três livros que integram três coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2024 para o 6º ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal foi perceber a existência de traços de colonialidade nos textos presentes nos referidos livros didáticos para saber se, e em que medida, eles favoreciam o desenvolvimento de uma educação decolonial. Assim, desejávamos avaliar se os livros didáticos analisados oferecem material textual verbal e não verbal que desafiem os discursos estigmatizantes reprodutores dos paradigmas da colonialidade do poder. Dentre os objetivos específicos estavam levantar a presença de textos veiculadores de discursos coloniais no *corpus* escolhido; a análise desses dados por meio do referencial teórico advindo dos estudos decoloniais, com foco nas categorias principais “homem homossexual” e “capitalismo”; e, por fim, partindo das brechas observadas nas atividades, apresentar sugestões para possíveis intervenções dentro da sala de aula com vistas a promover o agenciamento crítico decolonial que desafie os discursos mantenedores do padrão colonial de poder.

Conforme apresentamos no capítulo anterior, localizamos uma variedade de textos que reproduzem discursos coloniais referentes às categorias “homem homossexual” e “capitalista”. Desse modo, embora tenhamos destacado algumas atividades que buscam questionar alguns padrões coloniais como, por exemplo, o preconceito linguístico em relação às variedades do sul global, observamos nos dados analisados uma predominância de discursos coloniais no que diz respeito às categorias mencionadas. Esse fato tem como consequência o não favorecimento de uma educação crítica decolonial, uma vez que o processo de agenciamento crítico nesse sentido irá depender fortemente da atitude e formação crítica decolonial do docente para se efetivar.

Em referência ao primeiro objetivo específico, no decorrer do processo de leitura dos dados, encontramos textos, tanto verbais quanto não verbais, que corroboram com as matrizes coloniais de poder “homem homossexual” e “capitalismo”, tendo como consequências o

fortalecimento da hegemonia do norte global e a subalternidade do restante do mundo. Para a análise dos dados, utilizamos as *Categorias Intermediárias 1 e 2*, derivadas das duas *Categorias Principais* “homem heterossexual” e “capitalismo”, respectivamente. As *Categorias Intermediárias 1* contém “binarismo” e “hegemonia da heterossexualidade”, ao passo que as *Categorias Intermediárias 2* são compostas por “norte global e ensino de inglês”, “norte global como ideal de civilização”; e “predominância da cultura e conhecimento ocidentais modernos”.

No tocante às *Categorias Intermediárias 1*, para “binarismo”, destacamos a presença de estereótipos de feminino e masculino tanto em relação à aparência física como a preferências pessoais; porém, não observamos nenhuma referência à relação entre o uso de pronomes e as atribuições de gênero, como no caso de pessoas que preferem ser tratadas pelo gênero neutro *they/them/their/theirs*. Por fim, os dados demonstraram a predominância absoluta da cisgeneridade, com nenhuma menção nem referência às pessoas transsexuais ou interssexo. Em relação à “hegemonia da heterossexualidade”, há total ausência de menções a famílias compostas por casais gays nos três livros, com exceção de duas ocorrências relacionadas a casais de mulheres. Dessas, uma delas não apresenta uma referência explícita, deixando margem para interpretações variadas sobre se se trata realmente de um casal. De forma semelhante, também não foram encontradas menções a pessoas transsexuais em relacionamentos.

No que concerne às *Categorias Intermediárias 2*, para a categoria “norte global e ensino de inglês”, encontramos uma variedade de ocorrências que corroboram a predominância das variedades do norte global, além de reforçar a narrativa desses falantes como legítimos proprietários da língua. Tal discurso tem por consequência a hegemonia ideológica dos centros de poder colonial, tornando-se um instrumento de dominação que subalterniza os professores considerados “não-nativos”, além de manter as vantagens pecuniárias advindas da indústria de ensino de inglês. Percebemos a predominância de textos de origem estadunidense e britânica, e poucas ocorrências de textos do sul global, ainda que tenham sido identificadas a presença de um texto do Malawi e algumas menções à variedade sul-africana. Contudo, a predominância de variedades do norte global reforça o discurso destes como proprietários da língua (Jucá, 2021) o que pode aprofundar o preconceito linguístico acerca das outras variedades tornadas subalternas e desprestigiadas. Relacionada a essa questão, foram encontradas evidências de que há uma tendência dos textos a se referirem a esses mesmos países como “anglófonos” ou possuindo o idioma inglês como “língua oficial” enquanto os demais países são rotulados de maneira que os deslegitima como falantes nativos como, por exemplo, “oficial com maioria”, “oficial, mas minoria”, “semi-oficial” e “não oficial”. Isso ocorre porque os idiomas das

populações autóctones são contabilizados apenas nos países do sul global, o que é reflexo da matriz colonial, que buscou e busca invisibilizar e subalternizar as populações autóctones presentes nos territórios do norte, já que essas sempre foram historicamente subalternizadas e, portanto, exploradas.

Para “norte global como ideal de civilização”, foram encontradas uma série de representações que corroboram com o padrão colonial definido por Grosfoguel (2008) como o homem heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista e europeu como símbolo máximo da civilização, somado à super-representação do acumulador de capital bem-sucedido (Wynter, 2003), que cria e define seus opostos, ou seja, o "outro". Esse processo resulta na reafirmação da superioridade inerente àqueles que se alinham ao padrão colonial, eclipsando os mecanismos sócio-históricos que sustentam a estrutura etno-classista colonial ainda em vigor. Nos dados, percebemos textos não-verbais representando lugares no norte global de maneira a exaltar a prosperidade econômica desses territórios bem como sua infra-estrutura superior e tecnológica. Em contraste, percebemos a tendência a retratar tanto os lugares como os indivíduos do sul global de modo oposto, privilegiando a exposição de ambientes precários de recursos e pessoas pardas ou negras em situações de pobreza. Contudo, encontramos exemplos que expõem as contradições do capitalismo ao retratar situações que ilustram o que chamamos de “norte dentro do sul e sul dentro do norte” (Santos, 2010). Finalmente, percebemos o discurso com raízes no paradigma da modernidade/racionalidade que objetifica o “outro”, concebendo-o como exótico e objeto de curiosidade, uma vez que o sujeito do padrão de poder se coloca na posição de único sujeito possível (Quijano, 1992). A estereotipização presente nas representações reproduz o que Maldonado-Torres (2007, p. 146) denomina como a “diferença ontológica colonial” atribuída aos grupos minorizados, enquanto se estabelece como uma realidade definitiva. Um importante aspecto discutido na análise é o que se refere à relação entre crise ambiental e o sistema capitalista de consumo. As atividades propostas privilegiam a iniciativa individual, sem que haja reflexão sobre a sociedade de consumo e as grandes corporações localizadas no norte global que degradam o planeta ao transformá-lo em uma mercadoria. Apesar da porção rica do planeta possuir a maior parte dos recursos financeiros e ser responsável pela maior parte da poluição, os dados demonstram a veiculação de discursos falaciosos em que o norte global tenta se estabelecer como líder ecológico do planeta. Esse cenário não só reforça a representação colonial que exalta o norte global como modelo ideal de civilização, mas também produz a concepção etno-classista perigosa que responsabiliza os pobres do mundo pela destruição do planeta (Krenak, 2020), relegando-os à vulnerabilidade. Finalmente, encontramos evidências de que os animais são as maiores vítimas da colonialidade

do ser da atualidade, uma vez que são despojados de sua natureza viva e transformados em mercadoria pela sociedade moderna. Contudo, observamos a diferenciação entre espécies, sendo que algumas, especialmente as mais comumente mantidas como animais de estimação, tendem a ter seus direitos à vida e dignidade mais defendidos.

No que se refere à “predominância da cultura e conhecimento ocidentais modernos”, percebemos a predominância quase exclusiva de textos estadunidenses e britânicos no que diz respeito à mídia como filmes, músicas, tirinhas, revistas, páginas da internet, dentre outros. Ainda, notamos raras tentativas de inclusão de produções do sul global, como o pôster de um filme nigeriano e um texto acerca de uma construção tradicional chinesa. A mesma predominância ocorreu nas manifestações artísticas visuais, como pintura e fotografia. Contudo, sabemos que uma das principais estratégias de imposição da colonialidade foi – e ainda é – a repressão sistemática das formas de produção de saber dos povos subalternizados e, conseqüentemente, a imposição da cultura do colonizador, garantindo a reprodução dessa dominação (Quijano, 2000). Portanto, ao privilegiar as manifestações culturais ocidentais modernas, reforça-se o paradigma moderno eurocêntrico como única perspectiva legítima, fato que restringe o acesso dos alunos a novas possibilidades cognitivas, reforçando a dominação ideológica etno-classista do norte global.

Nosso último objetivo específico consistia em buscar formas de refletir e desnaturalizar discursos coloniais nas aulas de inglês por meio das oportunidades emergentes (Duboc, 2012) geradas pelas atividades presentes no livro didático. Para cumprir esse objetivo, propusemos, em cada atividade ou grupo de atividades, perguntas e reflexões que poderiam ser propostas aos alunos, incentivando-os a refletir e questionar suas próprias crenças tendo como base os estudos decoloniais. Defendemos que, independentemente do nível de proficiência em inglês dos estudantes, estimular reflexões e discussões em direção à perspectiva da decolonialidade significa conceber a linguagem como um “espaço” para a construção de significado e usar a oportunidade para “ressignificar sentidos” (Jordão, 2013, p. 77) em busca de novas formas de ser e estar no mundo que transcendam a lógica moderna por meio da realização da alteridade (Dussel, 2005), rumo a relações mais harmônicas, fraternas e construtivas com o planeta e com todos os seres que aqui habitam.

Por fim, consideramos oportuno salientar o fato de estarmos cientes de que nossos resultados se baseiam em apenas uma parte dos livros didáticos analisados já que o escopo da coleta de dados limitou-se somente às atividades de leitura, com raras exceções. Ademais, embora tenhamos encontrado muitas evidências replicadoras dos padrões da colonialidade,

buscamos também incluir algumas atividades que questionam esses padrões a fim de dar-lhes o devido reconhecimento e sugerir expansões críticas e decoloniais.

5.2 – *Implicações da pesquisa e sugestões para trabalhos futuros*

Conforme vimos no primeiro capítulo, documentos oficiais como o *Guia do PNLD* prescrevem que os aprendizes devem ter acesso à “diversidade cultural, histórica e tradições que podem engrandecer o conhecimento e a compreensão da riqueza e da complexidade das culturas que integram as realidades de diferentes povos habitantes do planeta Terra” (Brasil, 2024a). Dito isso, consideramos fundamentais as análises dos livros didáticos aprovados pelo PNLD sob a perspectiva teórica dos estudos decoloniais, já que essa corrente de pensamento almeja integrar diversas perspectivas onto-epistemológicas historicamente marginalizadas, como as dos indígenas e afrodescendentes, coincidindo, desse modo, com o que recomenda os documentos oficiais de educação. Desse modo, é nosso desejo que esta pesquisa possa contribuir com os estudos críticos decoloniais inseridos na área da Linguística Aplicada, pois cremos que as ideias aqui desenvolvidas podem ser aplicadas ao ensino de qualquer língua e não somente ao ensino de inglês. Ademais, ao propagar os conceitos decoloniais, esperamos poder inspirar práticas pedagógicas em outros campos uma vez que a perspectiva decolonial constitui uma lente teórica que tem muito a contribuir com práticas educativas em diferentes áreas e segmentos.

Concordamos também com a noção expressa na BNCC (Brasil, 2017, p. 402) de que a educação deve estimular os estudantes a “compreender relações de poder” e “mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais” para que possa “posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo”. No que se refere ao ensino de inglês, portanto, compreendemos que esse não deve estar limitado à materialidade do idioma, devendo ser um espaço para promover o agenciamento crítico e decolonial dos aprendizes. Nesse sentido, entendemos a relevância desse estudo na medida em que ele demonstra a possibilidade de intervenções práticas em sala de aula com vistas ao questionamento e desconstrução de discursos coloniais naturalizados, tendo como instrumento apenas o livro didático adotado.

Considerando a pertinência dos estudos críticos e decoloniais na formação tanto de professores quanto de alunos da escola regular e por serem perspectivas teóricas relativamente novas na LA em termos de volume de publicações, sugerimos que se realizem pesquisas documentais similares a esta, que enfoquem outros aspectos discutidos pelos teóricos da decolonialidade, uma vez que restringimos nosso foco a apenas dois deles. Estudos não

documentais também poderiam ser de grande valia para a área de ensino de línguas como, por exemplo, a observação e avaliação da nossa proposta colocada em prática na sala de aula.

Em conclusão, essa pesquisa permitiu concluir que os LDs utilizados no Brasil estão fortemente permeados de visões coloniais, que, por um lado, refletem a colonialidade daqueles que os elaboram e, por outro lado, podem acabar por reforçar a colonialidade daqueles que fazem uso deles – sejam professores ou alunos. Ainda, logramos demonstrar que, a partir das brechas presentes nos livros didáticos, é possível desconstruir conceitos opressores naturalizados e promover o agenciamento crítico e decolonial dentro da sala de aula, desde que tanto os futuros professores quanto aqueles em exercício sejam munidos de recursos para identificar, interrogar e interromper a colonialidade que os habita (Menezes de Souza, 2021). Confiamos, assim, que esse trabalho possa apoiar o movimento rumo a uma percepção de mundo livre de hierarquias de valor, assentada na alteridade e no respeito irrestrito à vida de todos os seres.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. E. R. Mulheres cisgênero e mulheres transgênero: existe um modelo legítimo de mulher? In: 13º MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO, 2017, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: 2017. Disponível em: https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1518011872_ARQUIVO_Mulherescisgeneroemulherestransgenero-ClaudioEduardoResendeAlves.pdf. Acesso em: 23 out 2024.
- AQUINO, M.; FERREIRA, M. V. Ensino de alemão com foco decolonial: uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitgeist. **Domínios de Linguagem**, v. 17, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/issue/view/2259>. Acesso em: 05 nov 2023.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira De Ciência Política**, n. 11, 2013, p. 89-117. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069/1827>. Acesso em: 07 jun 2022.
- BALLESTRIN, L. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Revista de Ciências Sociais**, v. 60, ed. 2, 2017, p. 505-540. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/QmHJT46MsdGhdVDdYPtGrWN/>. Acesso em: 15 set 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Lei nº 9. 605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 fev. 1998. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19605.htm>. Acesso em: 20 dez 2024.
- BRASIL. **Ação direta de inconstitucionalidade 4. 277**. Brasília: STF, 2011. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628635>. Acesso em: 06 set 2024.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizescurricularesnacionaisparaeducacaobasicadiversidadeeinclusao2013.pdf. Acesso em: 17 set 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88LivroEC912016.pdf>. Acesso em: 06 set 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518versaofinalsite.pdf>. Acesso em: 10 ago 2024.

BRASIL. **PNLD**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 17 set 2024.

BRASIL. **Guia Digital do PNLD 2024**. Brasília: MEC, 2024a. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024objeto1obrasdidaticas/inicio. Acesso em: 15 set 2024.

BRASIL. **Guia Digital do PNLD 2024: língua inglesa**. Brasília: MEC, 2024b. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/GuiaPNLD2024objeto1obrasdidaticaspnld2024objeto1obrasdidaticaslinguainglesa.pdf>. Acesso em: 15 set 2024.

BRASIL. **Censo escolar**: saiba mais sobre o panorama das mulheres na educação básica. Brasília: Inep, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica>. Acesso em: 24 out 2024.

BRASIL. **Disque 100 registra aumento de mais 300% em denúncias de violações contra pessoas LGBTQIA+ nos primeiros cinco meses de 2023**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania - MDHC, 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/disque-100-registra-aumento-de-mais-300-em-denuncias-contrapessoas-lgbtqia-nos-primeiros-cinco-meses-de-2023>. Acesso em: 25 out 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Brasília: MEC, 2024e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 22 set 2024.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 57, n. 5, set/out 2004, p. 611-614

CANAGARAJAH, A. S. Interrogating the “native speaker fallacy”: non-linguistic roots, non-pedagogical results. In: BRAINE, G. (Ed.). **Non-native educators in English language teaching**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999a, p. 77-92.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999b.

CARDOSO, D. C. **Letramento crítico e o livro didático de inglês**: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 80-87.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA (BRASIL). **Resolução CFM nº 1. 664/2003**. Brasília: CFM, 2003. Disponível em: https://sistemas.cfm.org.br/normas/arquivos/resolucoes/BR/2003/1664_2003.pdf. Acesso em 27 out 2024.

COUTO, A. L.; MANHOLETI, B. C. **It Fits**: 6º ano. Manual do professor. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2022

CURIEL, O. Antropologia da dominação, lesbianidade feminista decolonial e a re-direitização da sociedade: uma entrevista com Ochy Curiel. [Entrevista cedida a] Néstor Eliécer Moreno Rangel; Camila Rodrigues Francisco; Bruno Vieira dos Santos. **Cadernos Pagu**, Campinas - Unicamp, n. 64, mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/PYzF4DrBjmfRWTfj67RGMdS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 out 2024.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.

DUTRA, A.; JUNIOR, P. C. de S. Para entender as veias abertas do Brasil e do povo brasileiro: A presença da interculturalidade crítica e da decolonialidade na produção de um material didático de Português Língua Estrangeira. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 25, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/issue/view/1520>. Acesso em: 05 nov 2023.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Paraná: Criar edições, 2003, p. 45-108.

FLICK, U. Posturas teóricas subjacentes à Pesquisa qualitativa. In: FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 68-82.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCO, C. P.; TAVARES, K. C. A. **Ways: English for Life**: 6ºano. Manual do professor 1ª ed. São Paulo: FTD, 2022.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008, p. 115-147. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 08 jun 2022.

JANKS, H. The importance of critical literacy. **English Teaching: Practice and Critique**. Waikato, New Zealand, v. 11, n. 1, 2012, p. 150-163.

JESUS, J.G. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2ª ed. Brasília, DF: [s. n.], 2012. 42 p. Disponível em: <https://sertao.ufg.br/n/42117orientacoessobreidentidade-de-genero-conceitos-e-termos>. Acesso em: 20 nov 2024.

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul-dez. 2010.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. MACIEL, R. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, p. 69-90, 2013.

JUCÁ, L. C. V. Formação inicial de professores brasileiros de inglês: resistir, reexistir, coexistir. In: CAETANO, E. A. (Org.). **Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status quo**. 1ª ed. São Carlos: Pedro e João, 2021, v. 1, p. 97-129.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L; RENANDYA, W.; McKAY, G. H. & S. L. (Eds.). **Teaching English as an international language**: principles and practices. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, mar. 2016, p. 66-85. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.202>. Acesso em: 10 jun 2022.

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

LANDIM, D. S. P. Can the teacher act? Agency in language teacher education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jbLtM83VN8QrVrYLPTfyGTg/?lang=en>. Acesso em: 10 nov 2024.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, 2008, p. 73-101. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 15 ago 2024.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, 2014, p. 935-952. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 20 out 2024.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MARINS-COSTA *et al.* **Se Liga na Língua Inglesa - New Beyond Words**: 6º ano. Manual do professor. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2022.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2010, p. 135-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/hq8gYshYH5WLDdpXFZDyC7t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2024.

McCULLOCH, G. **Documentary research in education, history and the social sciences**. London: Routledge, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. São Paulo: Paco, 2011. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. A Decolonial Project. In: Bock, Z; Stroud, C. (Org.). **Language and Decoloniality in Higher Education**. 1 ed. Londres: Bloomsbury, 2021, p. xiii-xxiii.

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

MIGNOLO, W. D. **Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008b.

MIGNOLO, W. D. **Desobediencia Epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo, 2010a.

MIGNOLO, W. D. La colonialidad en cuestión. [Entrevista concedida a] Norma Fernandez. **Revista Sociedad**, Buenos Aires, Argentina: Editorial Prometeo, v. 28, 2010b. Disponível em: <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/13.-Walter-Mignolo.-La-colonialidad-en-cuesti%C3%B3n.pdf>. Acesso em: 10 out 2024.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, 2017.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality: concepts, analytics, práxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA, São Paulo, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-383.

MONTE-MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E.; BUZATO, M. (orgs.) **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. New York: Peter Lang, 2013, p. 126-146.

MÜLLER, T. M. P.; FERREIRA, P. A. B. A. A decolonialidade como emergência epistemológica para o ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 89, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3511>. Acesso em: 10 jun 2023.

NOLASCO, H. **Questões de gênero no livro didático de língua inglesa: uma análise à luz do letramento crítico**. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, M. L. C de; FRAGAS, M. M. M.; MARIANO, A. S. Viajando na colônia: perspectivas decoloniais na análise de uma unidade de um livro didático de língua portuguesa. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 26, 2022, p. 115-136. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/69782>. Acesso em: 05 nov 2023.

OYĒWUMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BUARQUE DE HOLLANDA, H. (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p. 83-95.

PAYNE, G.; PAYNE, J. **Key concepts in social research**. London: Sage Publications, 2004.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 90-115.

PLATÃO. **A República**. 3 ed. Belém: EDUFPA, 2000.

QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indígena, Lima, v. 13, n. 29, 1992, p. 11-20.

QUIJANO, A. Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. **Nepantla: Views from South**, v. 1, n. 3, 2000, p. 533-580.

QUIJANO, A. ¡Qué tal raza!. In: PALERMO, Z.; QUINTERO, P. (Orgs.). **Textos de Fundación**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo, 2014a, p. 100-108.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014b, p. 285-330.

Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. n. 1, jul. 2009, p. 1- 15. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 11 jun 2022.

SAITO, R. T. **Decolonialidades em devir, práxis pedagógicas e letramentos freirianos**: olhares de um professor-formador e suas agências. 2021. 227f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANTANA, R. S. **Letramentos digitais e decolonialidade no livro didático de inglês**: uma análise na rede pública estadual de Sergipe. 2024. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 29-67.

SANTOS, L. N; MATOS, D. C. V. S. América Latina: construções identitárias e sociais em projetos de livros didáticos de língua espanhola do PNLD 2018. **Domínios de Lingu@gem**, v. 16, n. 3, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/issue/view/2260>. Acesso em: 05 jun 2023.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. S. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154>. Acesso em: 25 fev 2025.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4554-4566. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wpcontent/uploads/2021/08/pesquisadocumental.pdf>. Acesso em: 20 nov 2024.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, Juiz de Fora, jul- dez 2020, p. 1396-1416.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. **Identidades de Gênero**: Troque o Preconceito por Informação: saiba mais sobre sexualidade. Belo Horizonte: UFMG, 2024. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/prae/diretoria-de-acoes-afirmativas/identidades-de-genero>. Acesso em: 23 out 2024.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

WALSH, C. **Interculturalidade e (des) colonialidade**: perspectivas críticas e políticas. Conferência Inaugural. XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 jun. 2009.

WISKER, G. **The postgraduate research handbook**: succeed with your MA, MPhil, EdD and PhD. 2 ed. New York: Palgrave MacMillan, 2008.

WYNTER, S. Unsettling the colonality of being/power/truth/freedom: towards the human, after man, its over-representation - an argument. **CR: The New Centennial Review**, v. 3, n. 3, p. 257-337, 2003. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/51630>. Acesso em: 13 out 2024.