



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS**

WASHINGTON LUIS PINHEIRO LIMA

***BLUE SKIES 1* E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DECOLONIAL DO LIVRO DIDÁTICO**

Salvador
2023

WASHINGTON LUIS PINHEIRO LIMA

***BLUE SKIES 1* e O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DECOLONIAL DO LIVRO DIDÁTICO**

Monografia apresentada à disciplina LETA08 - Trabalho de Conclusão de Curso, da Universidade Federal da Bahia - UFBA, sob orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Mota Pereira, para fins de avaliação no Bacharelado de Língua Inglesa.

Salvador
2023

RESUMO

Esta monografia apresenta reflexões e propostas quanto ao uso de livros didáticos no ensino de língua inglesa, que comumente trazem representações linguísticas e culturais centralizadas em países hegemônicos. Partindo de considerações autoetnográficas e avançando a uma pesquisa documental qualitativa, este trabalho está dividido em quatro seções que contemplam: um breve percurso histórico do ensino de língua inglesa; o meu percurso como aprendiz e professor e as minhas inquietações com as escolhas representativas de livros didáticos para o ensino de inglês; os aparatos metodológicos utilizados nesta pesquisa; e uma análise crítica decolonial, incluindo estratégias de adaptação, sobre a unidade seis do *coursebook Blue Skies 1*, que foi o material didático utilizado em 2022 quando atuei como professor em formação (PF) do Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL). Objetiva-se, portanto, investigar elementos pluriculturais e plurilíngues de representação na unidade seis do *Blue Skies 1* através dos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 2001) e a teoria decolonial de Maldonado-Torres (2018), incluindo propostas de adaptação do material. A partir das reflexões realizadas, nota-se que a unidade em análise deixa lacunas quanto à representatividade pluricultural e linguística, perpetuando práticas que excluem países do Sul Global e, ao mesmo tempo, privilegiam a utópica figura do falante “nativo” - branco, heteronormativo e dominante, não abarcando minimamente aspectos críticos para uma educação linguística (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022) de inglês.

Palavras-chave:

Livro didático; ensino decolonial; educação linguística; análise do discurso crítica; representações linguísticas e culturais;

ABSTRACT

This undergraduate thesis presents reflections and proposals on the use of textbooks in English teaching, which commonly show linguistic and cultural representations that are centered on hegemonic countries. Starting from autoethnographic considerations and advancing to qualitative research, this work is divided into four parts that include: a brief summary of English language teaching (ELT); my own path as an apprentice and teacher, besides my concerns with the representative choices of textbooks for ELT; the methods used in this research; and a decolonial and critical analysis on chapter six of the coursebook *Blue Skies 1*, which was a teaching resource, in 2022, when I worked as a professor em formação (PF), or trainee teacher, at the Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL), including strategies to adapt this material. The aim, therefore, is to investigate pluricultural and plurilingual elements of representation throughout chapter six of *Blue Skies 1* through the assumptions of Critical Discourse Analysis (CDA) (Fairclough, 2001) and Maldonado-Torres' decolonial theory (2018). Regarding the reflections carried out, it is noted that the unit under analysis leaves gaps in terms of pluricultural and linguistic representation, perpetuating practices that reject countries from the Sul Global (Global South) and, at the same time, enhance the utopic representative of a “native” speaker - a white, heteronormative, belonging to the

dominant group- not even covering critical aspects for language education (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022) of English.

Keywords:

Textbook; decolonial teaching; language education; Critical Discourse Analysis; cultural and linguistic representations;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	7
3 PONTOS DE PARTIDA	9
3.1 Um percurso histórico sobre o ensino de inglês no Brasil	10
3.2 O(s) meu(s) pontos de partida e a relação com o que há em volta.....	16
4 UM PERCURSO ANALÍTICO SOBRE O <i>BLUE SKIES 1</i>: ONDE ESTÁ O ARCO ÍRIS NESSE CÉU AZUL?	30
4.1 Um passeio por representações e ausências.....	32
4.2 Para abrir os caminhos de análise: uma apresentação do livro	33
4.3 Uma trajetória pela unidade 6 do <i>Blue Skies 1</i>	35
4.4 A unidade 6 do <i>Blue Skies 1</i> e a sala de aula do NUPEL: um percurso com destino ao arco-íris	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

O caminho para uma aprendizagem significativa em língua inglesa não deve ser uniforme e tampouco deve ser o céu que cobre este caminho. É a partir dessa provocação que compartilho, neste trabalho, reflexões e análises críticas e decoloniais sobre a configuração de materiais didáticos utilizados no ensino de língua inglesa. Trata-se de um convite a outros educadores, estudantes e futuros estudantes da língua inglesa para refletir sobre as atividades e propostas de materiais didáticos, com foco em suas representações, ausências e silenciamentos às questões que atravessam contextos dentro e fora de sala de aula.

Desse modo, parto (e “partir” representa um *modus operandi* desta pesquisa) de experiências como aprendiz de língua inglesa, trazendo percepções atuais sobre o meu processo como estudante, e percorro outras memórias e vivências como professor de língua inglesa dentro dos programas de formação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Este processo tem a finalidade de investigar o papel do material didático nesta e em outras trajetórias, fundamentos, escolhas temáticas e de representação dos livros, sempre levando em conta as colonialidades (Maldonado-Torres, 2018) que permeiam muitas destas escolhas.

Para trazer um esboço da rota que iremos percorrer, na próxima parada, que também pode ser chamada de seção 2, dialogo sobre os percursos metodológicos que guiaram esta pesquisa. Já na seção 3, faço uma breve incursão na história do ensino de línguas no Brasil (com foco na língua inglesa) e também traço os principais trajetos que me trouxeram até aqui, refletindo acerca deles a partir de ferramentas de análise que serão elucidadas mais à frente. Em seguida, na seção 4, desenvolvo uma pesquisa qualitativa e documental (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015), em que tive como objetivo extrair informações ou elementos formativos da unidade 6 do *Blue Skies 1*, da *MMpublications*, que foi utilizado no Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL), curso livre de línguas que faz parte do núcleo de extensão da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em que atuei.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste material, que atravessa a minha trajetória de professor/aprendiz, analiso representações que dialogam ou não com uma proposta de ensino de língua inglesa atenta à pluralidade, ao plurilinguismo e ao pensamento crítico. Em face da visita destas experiências em sala de aula, elejo, para o início desta pesquisa, uma perspectiva autoetnográfica (Mendez, 2013), trazendo referências e experiências pessoais registradas em minha memória e em relatos escritos de aulas, para dar voz não só ao que se nomeia objetivo, mas integrar aspectos subjetivos na minha produção científica. Proponho esta integração por acreditar que as convergências ou mesmo os contrapontos destes elementos serão cruciais para a construção da análise crítica que abordarei adiante.

Posteriormente, interpretando escolhas lexicais, uso de figuras de linguagem, e, principalmente, as representações e ausências de grupos falantes da língua inglesa (incluindo as posições de poder que essas representações implicam), esta pesquisa percorre a unidade 6 do *Blue Skies 1* para entender os caminhos e percalços deste módulo através da Análise de Discurso Crítica (ADC), tendo-a como embasamento teórico-prático. Considera-se aqui “discurso” como o que define Fairclough (2001): o uso de linguagem em forma de prática social, como modo de ação, representação e significação do mundo, sempre moldado, em maiores proporções, por configurações sociais.

Ademais, faz-se importante em relação ao objeto desta pesquisa uma análise atenta ao **discurso como prática política**, que “[...] estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder” (Fairclough, 2001, p. 99) e o **discurso como prática ideológica**, “[...] que constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.” (Fairclough, 2001, p. 99). Deste modo, será possível realizar uma análise minuciosa das seções da unidade escolhida, investigando escolhas representativas e diálogos diante da perpetuação ou não de relações de poder, ou mesmo, da significação do mundo, comunidades e pessoas ali representadas, promovendo, assim, debates acerca dos possíveis caminhos que podem ou poderiam ser tomados.

Por considerar a relação entre as inquietações desta pesquisa com o que propõem epistemologias além das advindas do Norte Global, a teoria decolonial estará presente em constante suporte às análises e discussões a serem realizadas. Segundo Maldonado-Torres (2018), em um panorama em que considera a modernidade ocidental como um sinônimo de colonialidade, a teoria decolonial reflete, de forma crítica, sobre pressuposições científicas relacionadas a diversas esferas como tempo, espaço e conhecimento, permitindo-nos analisar os efeitos da colonialidade sobre os sujeitos e fornecendo “[...] ferramentas conceituais para avançar a descolonização.” (Maldonado-Torres, 2018, p. 29). Indubitavelmente, as inquietações desse pressuposto possibilitam o questionamento do que está colocado, refletindo sobre representações, pluralidade, escolhas didáticas e suas origens em uma modernidade ocidental que espelha e perpetua, também através de recursos de ensino, as relações de poder que vêm sendo estabelecidas desde o período colonial. Deste modo, esta pesquisa caminha em direção a um processo de decolonização do saber, do ser e do poder (Maldonado-Torres, 2018).

3 PONTO(S) DE PARTIDA

“Ponto de partida”: três palavras que costumam me assustar e me encantar ao mesmo tempo. E esses sentimentos antagônicos têm uma explicação. Todo ponto de partida envolve o (re)começar, a ansiedade de explorar, de ser um pouco jovem de novo, porém, ainda mais sábio, de reconhecer possibilidades no caminho que parecia já definido, mas você e a sua biblioteca mental descobrem que ainda há muito a ser explorado. Por outro lado, partir de algum lugar envolve também uma tomada de decisões para enfrentar um percurso em que ainda não se sabe, com precisão, onde vai dar.

Quando penso nesta pesquisa, entendo que o meu ponto de partida surgiu ainda na Universidade Federal da Bahia, onde fiz minha primeira graduação em licenciatura de língua inglesa. Entretanto, venho estudando inglês há alguns anos e, por esta razão, sinto que muitos dos meus atuais questionamentos sobre o ensino dessa língua e o uso de material didático no meu ofício como professor – e agora pesquisador – são consequências das inquietações surgidas ao longo da minha trajetória de aprendizado (logo mais trago algumas linhas sobre essa trajetória).

Assim, ao debruçar-me sobre recursos didáticos e narrativas que fizeram parte da minha experiência como aluno e professor, amparo-me em uma orientação decolonial sobre o que é produzir conhecimento para pensar um modo outro de fazer ciência que não seja uma visão positivista (Maldonado-Torres, 2018), em que a realidade é comumente conceitualizada como objetiva e independente da trajetória do pesquisador (Mendez, 2013). Trago narrativas pessoais não como um reflexo de autoridade, mas, sim, como um convite que possa levar outros professores e pesquisadores a uma reflexão crítica sobre suas próprias experiências (Ellis, 1996 *apud* Mendez, 2013) e discursos adotados para que, assim, possamos conjecturar trajetórias de mudança. Desse modo, embora este trabalho traga, inicialmente, experiências subjetivas, elas envolvem também experiências que são certamente comuns a outras pessoas.

Antes de explorar os vários pontos de partida na minha trajetória, busco, na próxima subseção, compreender o ensino de línguas estrangeiras até o momento em que entro em contato com a língua inglesa no ensino básico. Consequentemente, será possível analisar de maneira mais precisa os impactos

deste percurso histórico na trajetória de outros estudantes e professores brasileiros, assim como eu, nas últimas décadas.

3.1 Um percurso histórico sobre o ensino de inglês no Brasil

O ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil esteve restrito às camadas mais nobres da sociedade durante todo o século XIX, período em que o país passou por importantes eventos históricos ainda hoje controversos, desde a Independência (1822), a Libertação de Escravizados (1888), bem como a Proclamação da República (1889). Neste período, de acordo com Souza (2005), o ensino de inglês, assim como o de outras línguas vivas como o francês, disputava espaço com línguas clássicas de prestígio da elite brasileira, o latim e o grego, sendo estas as línguas que ocupavam a maior carga horária de ensino de línguas no país. O inglês e o francês ganhavam ainda no fim do século XIX um *status* mais próximo ao das línguas estrangeiras clássicas, as línguas “do outro”, por, pelo menos, dois motivos: o francês por uma questão cultural e o inglês pela questão comercial (Souza, 2005, p. 105), tendo sido a Inglaterra, por razões econômicas, a principal propulsora para mudanças como a abertura dos portos brasileiros e o “fim” da escravidão de pessoas negras.

Por moldes similares aos das línguas clássicas, línguas modernas eram lecionadas a partir de práticas em gramática e tradução, sem preocupação com a utilização das mesmas, ainda que se tratassem de línguas vivas. Estas práticas eram embasadas no método conhecido como Método Clássico, que “consistia em exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e versão de textos.” (Quevedo-Camargo; Silva, 2017, p. 260) Este contexto viria a afetar o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM) por muito tempo no nosso país, sendo ainda observado em muitas escolas (Quevedo-Camargo; Silva, 2017; Pereira, 2016).

Se durante o século XIX a relação comercial entre Portugal e Inglaterra foi o principal motor para o aumento do interesse e oferta de ensino de inglês no Brasil, na República do século XX as razões estavam amplamente conectadas ao crescimento dos Estados Unidos como potência econômica mundial após o fim da Primeira Guerra Mundial (Alves, 2022). Conseqüentemente, neste período, o ensino de línguas modernas começa a superar o deliberado prestígio do ensino de línguas

clássicas (Souza, 2005). Por outro lado, não havia, com clareza, um arcabouço sistematizado para o ensino de LEM no Brasil. Algumas tentativas de avanço foram propostas (Machado; Campos; Saunders, 2007) como na Reforma Francisco de Campos, em 1931, e na Reforma Capanema, em 1942, porém sem grandes efeitos práticos. Uma dessas propostas para o ensino de línguas estrangeiras modernas (na época, francês, inglês e alemão, principalmente) correspondia à substituição do tradicional Método Clássico pelo Método Direto, em que as aulas de línguas deveriam ser ministradas na língua-alvo, evitando o uso da língua materna, bem como realizando o ensino da gramática de forma indutiva (Leffa, 1988 *apud* Quevedo-Camargo; Silva, 2017). Apesar disso, o que se via nas salas de aula eram as mesmas práticas tradicionais embebidas na tradução, o que continua a prevalecer em muitas escolas brasileiras até os dias de hoje (Quevedo-Camargo; Silva, 2017; Pereira, 2016).

Mais tarde, nos anos 60, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) de 1961, o ensino de línguas estrangeiras passa a ser optativo, deixando uma lacuna que, por mais de 40 anos, foi preenchido por cursos livres particulares de ensino, muitos deles pouco acessíveis à população mais vulnerável economicamente e regidos por materiais didáticos produzidos por institutos internacionais, anestesiados de qualquer conteúdo politicamente ou socialmente situado (Akbari, 2008 *apud* Siqueira, 2012). Este processo, somado às práticas que privilegiam (e comercializam) a figura do “tipo” nativo (McKay, 2002), criou uma cultura de distanciamento em que se verifica, comumente, a ausência de anseio por parte da população pelo aprendizado de línguas. Isto denota, até hoje, uma carência de políticas públicas que promovam uma educação linguística (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022).

Neste contexto, a **educação linguística** é aquela que vai além do mero ensino teórico-prático de uma língua, que aborda e ensina como conviver com as diferenças, permitindo o convívio sem necessariamente apagar essas diferenças e criando uma relação de aprendizado significativo para o estudante de língua inglesa em países do Sul Global, principalmente. Ao utilizar educação linguística – e não o ensino de línguas – advogo, em consonância com Menezes de Souza e Hashiguti (2022), por práticas que vão além do ensino estrutural e mecânico da língua, trazendo a função social que o aprendizado de uma língua estrangeira, como o inglês, pode proporcionar.

Foi também nos anos 60 que muitas multinacionais se instalaram no Brasil, o que, concomitantemente, transformou a escola em um espaço destinado à formação prática para o trabalho, atendendo à necessidade de fornecer mão de obra para a indústria. Neste paradigma, a escola brasileira, ao negar ao estudante brasileiro a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira, passa a fornecer às empresas multinacionais profissionais carentes de comunicação na língua estrangeira (Alves, 2022), limando condições de progressão de carreira, que requerem essa competência. Além disso, essa educação limitante para o trabalho parece atender a uma agenda neocolonial (Kumaravadivelu, 2003) que mantém, através da ausência do conhecimento em inglês, uma relação de dependência das comunidades locais às comunidades estrangeiras do Norte Global, assegurando que as oportunidades de emprego para “nativos” da língua inglesa permaneçam altas (Kumaravadivelu, 2003). Ainda que sob fortes críticas, este modelo educacional parametrizado e avaliado por índices de empregabilidade (Carvalho; Silva; Delboni, 2017) segue sendo promovido agora através da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2018), como veremos mais adiante.

Apenas em 1988, com a publicação da Constituição Federal Brasileira, o movimento para a democratização do ensino do país passou a garantir o acesso à educação e à universalização do Ensino Básico, influenciando, assim, o ensino de línguas nas escolas no início dos anos 2000. Nesta época, a educação básica brasileira passava a ser regida dentro de um modelo descentralizado (British Council, 2015) em que esferas federais, estaduais e municipais exercem diferentes papéis. Na esfera federal, além da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) regula e estrutura a educação; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2000) referenciam os currículos a serem gerenciados pelas demais esferas. Consequentemente, os Estados e municípios, através das Secretarias de Educação, determinam uma série de fatores, como carga horária, duração das aulas etc., desde que orientando-se por meio da LDB e dos PCNs. A partir do fim dos anos 2010, surgem duas principais mudanças que afetam também o ensino de línguas estrangeiras: a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), determinando a oferta obrigatória da língua inglesa no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, e a publicação da BNCC com o objetivo de assegurar uma formação básica comum no país, assim como o que já previa a LDB, incluindo parâmetros para a língua inglesa.

Conforme afirmam Kupske e Santana (2020), a adoção verticalizada e impositiva desta base, entretanto, é ainda controversa, tendo contado com pouca participação popular na sua versão final e gerando um enorme campo de discussão entre profissionais da língua que são a favor ou contra a implementação. No que rege o ensino de línguas estrangeiras, a publicação da BNCC consolidou significativos pontos de mudança como:

1. Adoção da língua inglesa como a única língua estrangeira que figura como componente curricular obrigatório a partir do ensino fundamental - anos finais (Brasil, 2018), revogando a Lei N°11.161 (Brasil, 2005), que regulamentava o ensino, no nível médio, do Espanhol, língua importante para comunidades de fronteiras brasileiras e para a construção de nossa identidade latina.
2. Orientação para o ensino de inglês com foco na função social e política da língua, rumo a uma educação linguística, e uma mudança de concepção quanto à língua inglesa, deixando o *status* de língua estrangeira (ILE) e assumindo o *status* de língua franca (ILF), em que:

[...] são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês 'correto' – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (Brasil, 2018, p. 241).

Apesar de o texto da base mostrar certo avanço teórico em questões relacionadas à língua inglesa, a real eficácia do documento na promoção de uma educação linguística e plural parece não estar bem definida. Quanto à mudança de *status* para língua franca, por exemplo, essa proposta tende a não sair do papel sem um “movimento de formação (inicial e continuada) adequada aos profissionais de ensino” (Kupske; Santana, 2020, p. 163) que possibilite esta transição de conceitos, atravessando práticas de professores e estudantes em sala de aula. O documento também não prevê, neste posicionamento a favor do ILF, os desafios encabeçados pelo uso de livros didáticos, principais recursos no ensino de língua inglesa em muitas escolas, e suas representações e contextos, que precisariam, de antemão, estar criticamente alinhados ao uso de ILF.

Pesquisas recentes vêm apontando os desafios na área de educação em língua inglesa do Brasil. Um relatório da British Council (British Council, 2015), por exemplo, traz alguns dos comuns problemas em sala de aula de escolas públicas

país afora. A partir de entrevistas com professores de inglês da rede pública de ensino, o relatório apontou alguns dilemas no ensino de inglês (Ver Figura 1) como, principalmente, a inadequação ou falta de recursos didáticos (81% dos entrevistados), o que relaciona-se também à falta de recursos tecnológicos e desnivelamento dos alunos quanto ao material didático utilizado; o distanciamento e a desvalorização da disciplina nas escolas públicas (59%), dificuldades no planejamento (34%), contratos e salários ruins (30%), e carga horária insuficiente (27%). Este panorama crítico precisa ser levado em conta na elaboração de estratégias que permitam transformar o ensino de língua em educação linguística, bem como avaliando contextos locais, sem necessariamente ignorar os contextos globais.

Figura 1 - Principais dificuldades vivenciadas por professores de inglês da rede pública de ensino



Fonte: British Council, 2015

Outra pesquisa, também conduzida pela British Council (2014), buscou entender o perfil de estudantes de classe baixa e média que buscam ou desejam aprender inglês no Brasil no início da vida adulta em cursos livres. Neste relatório, apenas 5,1% da população com cerca de 16 anos ou mais declarou ter algum conhecimento em inglês. O levantamento apontou ainda quais seriam os motivos para esse baixo percentual de proficiência, como o número de analfabetos funcionais no Brasil, que chega aos 30% para indivíduos entre 35 e 49 anos, e a baixa apreciação da educação na escola pública, com apenas 18% dos entrevistados classificando-a como boa ou excelente, o que indica também uma

série de desafios que escolas ao redor do país apresentam no enfrentamento tanto de questões como a evasão escolar quanto à alfabetização, seja na língua materna ou em uma língua adicional como o inglês.

Ademais, o panorama supracitado tem levado muitos alunos a procurar cursos livres de língua estrangeira no início da vida adulta, visto que o conhecimento em inglês é ainda visto como um dos principais meios de **garantir uma vaga no mercado de trabalho** (British Council, 2014), tendo sido essa a principal motivação para estudar a língua inglesa de acordo com 33% dos aprendizes entrevistados na pesquisa. Ainda assim, **questões financeiras** são apontadas como um dos principais problemas por alunos que interromperam os estudos em um curso de línguas e por aqueles que desejam, mas ainda não conseguiram cursar (British Council, 2014). Por outro lado, cerca de 4 a cada 10 estudantes entrevistados na pesquisa destacam a **qualidade do material didático** como um fator crucial para manterem-se matriculados em um curso de línguas (British Council, 2014), o que demonstra grande apreço, por parte dos alunos, ao material didático que é utilizado em sala. Mas que tipo de material é esse que tem sido utilizado nos cursos livres de inglês e quem determina os parâmetros para a sua produção?

Com a garantia do artigo 208, VII, da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394/1996 – a LDB, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é o mecanismo oficial para a escolha os livros didáticos que são distribuídos de forma gratuita em escolas públicas do país. Para o componente língua inglesa, os últimos editais do PNLD trazem princípios como a valorização da função social da língua; a prática da interculturalidade; a abordagem de variantes linguísticas; o incentivo à reflexão sobre práticas discursivas do cotidiano dos estudantes e de outros povos; e a identificação de contrastes e similaridades entre “[...] a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade” (Brasil, 2022, p. 51).

Por outro lado, no que tange aos materiais utilizados em cursos livres de línguas, **não há um instrumento regulamentador de sua elaboração no Brasil**. Isto significa dizer que não há mecanismos legais que recomendem a presença de aspectos plurilíngues e pluriculturais em *coursebooks* de cursos livres, por exemplo, o que está amplamente relacionado à manutenção de colonialidades e suas

representações (Maldonado-Torres, 2018), espelhando uma biopolítica (Carvalho; Silva; Delboni, 2017) em que o poder público, ao não regulamentar, mantém o ensino de inglês dependente e subserviente às necessidades e ideologias de instituições privadas que, por muitas vezes, estão comprometidas com ideologias do Norte Global.

Para entender lacunas como as supramencionadas, as universidades públicas têm buscado discutir a centralidade dos materiais didáticos e práticas de ensino adotadas no nosso país. Programas de formação como o Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL) e o Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI) são estratégias da extensão e institucionais da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que atendem um público que não pode estudar inglês em outros cursos livres do mercado, que comumente apresentam um alto custo. Nesses programas da Universidade, docentes e discentes dos cursos de línguas, através de sessões de formação, ganham espaço para discutir aspectos críticos relacionados à sala de aula, professores, e estudantes, em consonância com a pluralidade cultural e linguística no Brasil. Apesar disso, expandir esse campo de discussão ainda na graduação para que, conseqüentemente, mais e mais profissionais da educação reflitam sobre esse panorama crítico, é ainda um desafio.

3.2 Meus pontos de partida e a relação com o entorno

Comecei a estudar inglês ainda na escola, no início dos anos 2000. Raramente deixávamos o livro de lado nas aulas de inglês e, comumente, as práticas de conversação eram pormenorizadas para atender a um grupo de tarefas com enfoque em regras gramaticais e leituras de textos. Embalados pela tentativa de traduzir todos os termos e frases possíveis para compreender tudo o que era lido, meus colegas e eu trabalhávamos em demasia com o auxílio de dicionários, em um comportamento robotizado que mascarava a pouca crença em aprender o idioma na sala de aula escolar comum.

Quando criança, com exceção das músicas de artistas pop nas rádios e trechos de programas na TV, esses aos quais, algumas vezes, tinha acesso, a escola primária era a minha principal fonte de aprendizado da língua inglesa (assim como era para a grande maioria de alunos de escolas da periferia de Salvador,

Bahia). Naquela época, início dos anos 2000, a língua inglesa dos livros didáticos exercia um fascínio sobre mim o qual não conseguia explicar. Famílias felizes, o sonho americano, os filmes e os artistas internacionais mais bem sucedidos que eu conhecia, um conjunto de representações que permearam, a partir do uso deste livro de capa vermelha (do qual não recordo o nome), o meu imaginário.

No que se refere à noção de representação, segundo Hall (2016, p. 32), essa “[...] é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos ou compartilhados entre membros de uma cultura” e envolve “[...] o uso de linguagem, signos e imagens que significam ou representam objetos.” (Hall, 2016, p. 32). Assim, a partir do que observamos, e não necessariamente experienciamos, sistemas de representação são criados mentalmente para agrupar, organizar e classificar conceitos (Hall, 2016). As representações da cultura estadunidense nos livros didáticos, citadas no parágrafo anterior, não só reúnem conceitos, mas também comumente disseminam um recorte enviesado do que seriam os falantes da língua inglesa, propagando este padrão representativo. Personagens, em sua maioria brancos, em parques, praias ou festivais americanos e/ou britânicos, felizes, em vidas sem grandes problemas sociais ou questionamentos, com seus diálogos “perfeitos”, caixinhas de regras “impecáveis”, e frases repetidas em demasia costumam modelar e construir representações sobre o que deveria ser o bem sucedido falante de inglês. Essas representações figuram para que nós, aprendizes de países em que o inglês não é uma língua oficial, assimilamos estes construtos como uma verdade.

Embora em um mundo atualmente hiperconectado e com o número amplo de referências digitais, para milhões de alunos, o uso extensivo de material didático na escola segue constituindo parte significativa do ensino de línguas (Richards, 2002 *apud* Siqueira, 2012) e oferecendo um arcabouço de representações importantes na construção de imagem do que seria o(s) falante(s) da língua inglesa, principalmente os famosos falantes “nativos” da língua. Era sob essas imagens e representações que estava a minha pueril admiração quando criança pela língua inglesa, admiração que foi ganhando outras camadas ao longo da minha vida como aprendiz. Lembro que, no ensino fundamental, nutria muito carinho por este livro de inglês de capa vermelha que, como um manual, uma cartilha, indicava o que deveria ou não ser feito por alunos para atingir (ou não) a elevada felicidade do falante de inglês exibido nos livros.

Considerando o papel do material didático na sala de aula, Woodward (2009) faz uma análise crítica aos *coursebooks* dos anos 2000, ao expressar as vantagens e desvantagens de se trabalhar com estes. Em síntese, alguns aspectos positivos correspondem à contribuição para a independência dos alunos: senso de clareza, direção e progresso; além de prover um programa balanceado de estudos e tornar o planejamento dos professores de línguas menos custoso. Por outro lado, as desvantagens revelam uma possível falta de conexão entre livro e educador ou entre livro e as práticas de sala de aula (Woodward, 2009), quando tamanho, *layout*, ou mesmo os conteúdos e situações veiculadas no material são um obstáculo para atingir os estudantes. Todos estes elementos trazem marcas que afetaram o meu aprendizado de língua inglesa na escola e que afetam muitos outros em salas de aula ainda hoje no Brasil.

Aos quatorze anos, agora no ensino médio, como bolsista em uma escola particular de médio porte, comecei a notar certas nuances que não conseguia compreender no início da minha adolescência. Nesta nova escola, com alunos de *backgrounds* e contextos econômicos diversos, encontrei um ambiente em que o inglês já não era tão dócil como antes. Agora, cercavam-me ainda mais frases como "Não é assim!", "Não se fala assim!", "Errado!", "Os britânicos falam [...], os americanos, porém, falam [...]", "Repeat", "Repeat after me", "No", "No", "No", "No", "Yes". Os alunos se apontavam, riam dos próprios "neologismos" e dos meus, ninguém parecia estar muito próximo daquilo que lia, repetia e praticava, lia, repetia e praticava – isso quando conseguíamos ter tempo em sala para praticar.

O livro, a cereja do bolo da aula de inglês, seguia neutro, com muitas "famílias margarina", ou seja, famílias heteronormativas, de classe média e brancas, na base dos diálogos, recheado de lições desconexas com a minha realidade – e a de outros alunos em volta – e com pouca ou nenhuma menção a quais questões culturais e/ou sociais que permeiam o nosso cotidiano. Consequentemente, um abismo se formava e as aulas já não eram tão interessantes quanto pareciam ser anteriormente. Fiquei assustado! Tão apaixonado, porém tão distante de todo esse mundo que o livro didático representava. Diante disso, uma pergunta sempre emergia: onde me encaixaria? Afinal de contas, eu me sentia cada vez menos capaz de reproduzir uma língua tão enclausurada em padrões apresentados quase que como invariáveis. Até quando eu conseguiria atribuir uma importância àquela língua se não a via como possível

em minha própria boca ou na boca de outros colegas? Nesse processo, o ensino de línguas, estruturado nesses moldes, costuma impor ao aprendiz uma:

[...] necessidade de confluência para que as pessoas cheguem a uma fluência na língua, **como se tivessem que apagar suas próprias diferenças**, tornarem-se outros para confluir com seus falantes modelos e se tornar um deles. (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 163, grifo nosso)

Ainda, a concepção do erro no aprendizado de línguas está intimamente relacionada a uma visão de língua imutável e estática (Celani, 2016), o que acaba por direcionar o foco do ensino para uma norma culta apenas. Deste modo, o ensino de língua inglesa centraliza-se sobre um inglês padrão e burguês (hooks, 2003), desprestigiando e não referenciando outras variações da língua ou o(s) inglês(es) de comunidades linguísticas plurais, que muitas vezes compartilham conosco marcas culturais e linguísticas, bem como suas histórias de opressão (hooks, 1994). Além disso, a imposição de um *modus operandi* ou padrão de ser, falar e agir baseado em países do Norte Global parece reforçar uma **marca colonial** em que a aspiração e a ascensão em estruturas de poder (aprender uma língua é empoderar-se) só é possível por modos de assimilação (Maldonado-Torres, 2018), sendo o aprendiz de língua inglesa de países do Sul Global colocado numa posição de submissão não questionadora, dentro deste arcabouço colonial que ainda perdura.

Apenas anos depois da conclusão do meu ensino médio, no início da vida adulta, tomei uma certa coragem para tentar me aproximar novamente da língua inglesa, peguei o retorno mais próximo nesta trajetória e voltei aos meus estudos da língua. Aos dezenove anos, passei a estudar inglês no NUPEL, núcleo de extensão da UFBA. Seguindo a tendência dos anos 2010, o Método Comunicativo (*Communicative Language Teaching*, ou *CLT*) era o método atribuído tanto no material didático, de título *OpenMind (Menteaberta*, em tradução livre), como em sala de aula. O principal objetivo deste ainda hoje popular método é possibilitar que o aprendiz de uma dada língua estrangeira possa empregar de forma significativa o conhecimento adquirido (Siqueira, 2012), não priorizando apenas as questões linguísticas, mas também a função daquilo que se aprende. Em tese, materiais sob esse prisma preparam alunos para enfrentar situações reais em que a língua é utilizada. Todavia, críticos têm apontado falhas contundentes na efetividade do *CLT*,

pontuando, por exemplo, a manutenção do lugar privilegiado do falante “nativo” (Rajagopalan, 2012) e a ausência de aspectos sociolinguísticos (Oliveira, 2012) em materiais dito comunicativos.

O livro didático *OpenMind*, ironicamente, apresentava uma proposta que não parecia adequar-se ao título que carregava. Tínhamos, naquele momento, alguns personagens negros, latinos ou asiáticos exercendo suas falas; porém, os diálogos e áudios ainda pareciam representar uma mesma figura – o falante dito “nativo” -- sem grandes variações de sotaque e com pouca relação com contextos pluriculturais onde a língua pode ser utilizada. A neutra e singular cultura estadunidense e a ausência de debates acerca de temas políticos e socioculturais diversos continuava a imperar sob este recurso, o que costuma corroborar para um distanciamento que experienciei e que é sentido por muitos aprendizes de inglês em cursos no Brasil.

A atual indústria editorial de produção de materiais didáticos para língua inglesa no Brasil popularizou-se nos anos 1990, com uma tradição intelectual atrelada fortemente aos seus centros hegemônicos (Siqueira, 2012), a dizer Estados Unidos e Reino Unido. Mota-Pereira (2022b, p. 75) defende que os termos britânico e americano, que, muitas vezes, rotulam o inglês encontrado em livros didáticos, “[...] comumente expressam uma visão capitalista, heteronormativa e branca” , não permitindo que outras vozes e comunidades que utilizam o inglês, seja como língua materna (L1) ou como língua franca, sejam apreciadas. Por conseguinte, estes materiais costumam privilegiar, principalmente, a figura do mítico “falante nativo”. Mckay (2002), responsabiliza o que chama de *native-like fallacy* (ou a *falácia do tipo nativo*) como um dos principais problemas no ensino de língua inglesa, pois essa falácia reforça e prestigia a pronúncia e intuição do tipo nativo (Mckay, 2002), além de atribuir a este o papel exclusivo em fazer julgamentos e correções gramaticais (Mckay, 2002).

Ademais, o controverso termo “nativo” não abarca minimamente as variantes locais de inglês presentes mesmo em países hegemônicos. É o caso do *African-American Vernacular English* (AAVE) ou *Black English*, variante utilizada por mais de 30 milhões de afro-americanos nos Estados Unidos e Canadá (Urban..., 2023) que figura massivamente em textos, músicas, rede sociais, entre outros, mas que é frequentemente ignorada nos *coursebooks* de inglês. O adjetivo “nativo” também costuma excluir os falantes nativos de países que, por consequências

políticas, econômicas e muitas vezes opressoras, têm o inglês como língua oficial, a citar Índia, África do Sul, Nigéria, ou Jamaica, com comunidades linguísticas raramente referenciadas, ou ainda deslegitimadas, em livros didáticos. Assim, compreende-se que falantes de inglês desses países figuram como nativos e poderiam ser igualmente referenciados em livros e materiais se, e somente se, essa denominação “nativa” fosse minimamente autêntica. Todavia, ao mesmo tempo que o livro vende um utópico falante “nativo” e não inclui, nestas representações, comunidades plurais outras que também utilizam o inglês, o sentimento de não pertencimento àquilo que é estudado em sala de aula é fortalecido pois o estudante de línguas não se enxerga no livro ou não encontra confluência entre suas histórias e rotina com as dos elementos presentes no livro. E se o aluno não está no livro, ele se interessará pelo conteúdo estudado no mesmo?

Apesar da experiência com o *OpenMind* não mostrar grandes avanços em relação à minha trajetória até ali, com poucas representações plurais de pessoas e variantes da língua inglesa, foi ainda como estudante de inglês no nível iniciante no NUPEL, que um educador em formação tomou um passo ainda inédito até ali, para mim, apresentando outras perspectivas de aprendizado e referências que iam além do livro didático. Foram nessas primeiras trocas de experiências e referências sobre a língua inglesa que, ao discutir sobre o modo como aprendemos inglês, fiz ao professor um questionamento que só anos depois viria a entender. Apresentei, naquele momento, o meu ponto de vista sobre a personagem colombiana Glória, interpretada pela atriz também colombiana Sofia Vergara na famosa série de TV estadunidense *Modern Family*. Disse ali, em poucas frases, que julgava “estranho” o modo pelo qual Vergara falava o inglês, com um sotaque “muito carregado mesmo após anos vivendo nos Estados Unidos” – falas minhas da época que faço questão de destacar para não mais repetir. O professor tentou, então, explicar-me que existiam várias formas de se falar uma língua, que não necessariamente abandonamos nossas origens e referências da língua materna ao falar um outro idioma, e inúmeros outros aspectos que, confesso, não entendi de imediato. Olhando para trás, percebo o quanto a vigília e o medo de não corresponder aos modelos de falante vendidos como estadunidenses e britânicos haviam sido internalizados desde a infância por mim. Por outro lado, inevitavelmente, a semente da mudança foi plantada na conversa com este educador que influenciou a minha trajetória a partir dali.

Analisando hoje esta discussão percebo como a centralização imposta pelo material didático não me permitia ver o que o mundo aqui fora me mostrava. Primeiramente, há muito mais falantes não nativos de língua inglesa que falantes nativos. Pesquisas recentes da base de dados Ethnologue (What..., 2022) apontam que 72,5% do total de falantes de língua inglesa (uma ampla maioria) não são falantes nativos, mas sim pessoas que utilizam a língua inglesa com finalidades locais, globais e diversas. Assim sendo, nem mesmo uma questão matemática consegue explicar o porquê de uma imensidão de aprendizes, ainda hoje, precisarem despir-se de seus sotaques, de suas histórias, de suas culturas, para renderem-se às figuras “nativas” vendidas no livro didático.

O segundo ponto, e talvez ainda mais intrigante, é que o mito do falante nativo me fez enxergar, ao longo da vida, apenas dois tipos de nativos: um singular inglês “estadunidense” e um outro “britânico”. O inglês de Nelson Mandela, ou de Chimamanda Adichie, ou de Deepika Padukone, e tantas outras figuras importantes e presentes na mídia global, não se aproximavam desses dois tipos nativos que foram apresentados e por mim assimilados nas aulas de inglês. Aos poucos, o meu olhar de autovigilância passou a perder espaço para uma atenção maior às diversas outras formas de se expressar em inglês. O processo não foi rápido e os fantasmas hegemônicos continuaram a me assombrar e me impedir, muitas vezes, de me expressar em inglês por um certo tempo. Anos depois, eu voltaria ao NUPEL como um professor aprendiz e com outras perspectivas que aquele jovem de dezenove anos desconhecia até então.

Em 2017, um novo ponto de partida. Passei a cursar Licenciatura em Língua Inglesa na UFBA no turno noturno. Lembro que o começo foi confuso para mim. Sentia que o inglês que eu tentava articular continha muitas peças independentes que formavam frases confusas e distantes do inglês “perfeito” dos livros. Sobrava receio, faltava prática, e para praticar precisava colocar o meu medo para escanteio. Aos poucos os estudos sobre novas teorias e práticas linguísticas, o *Translanguaging*, o Inglês como Língua Franca, as pedagogias decoloniais, o envolvimento com uma literatura não apenas focada no inglês do Norte Global, e o acolhimento dos que me cercavam me fizeram virar a chave que faltava. A jornada dos estudantes do turno noturno costuma ser densa, misturando trabalho em outras áreas durante o dia e estudos na Universidade à noite e por isso eu precisava

aproveitar as aulas de inglês do curso para praticar o máximo possível e, aos poucos, ganhar a segurança que perdi ao longo das experiências que já citei.

Foi ainda na Universidade que o meu percurso de aprendizado atingiu novos caminhos. Nutria uma enorme vontade de ensinar inglês não somente aos que já aprenderam algumas palavras antes e queriam expandir seu conhecimento, mas também aos que sentiam que pouco sabiam, aos que tiveram contato maior com a língua e aos que tiveram pouco contato, aos que queriam aprender para se comunicar pela internet, viajar, fazer intercâmbio, ou aos que não sabiam exatamente para que serviria esse conhecimento mas que achavam importante, aos pretos, indígenas, latinos, aqueles que não pareciam devidamente posicionados nos materiais de ensino da língua inglesa. Essa lista imensa e plural, por outro lado, me levou a refletir sobre que tipo de professor eu poderia ser e que tipo de material de suporte eu poderia utilizar para chegar a tantas pessoas. Repetiria a minha trajetória como aluno, os mesmos pontos de parada, as mesmas curvas, os mesmos tropeços, ou conseguiria tomar um caminho diferente em sala de aula? Como faria isto?

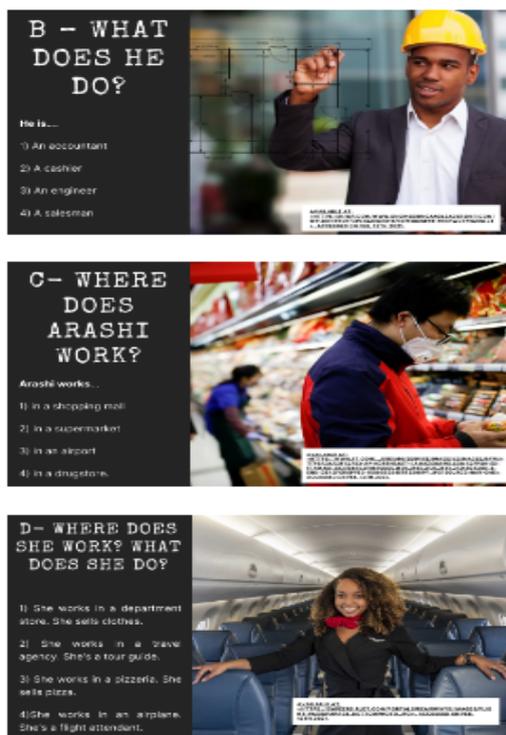
No início de 2020, passei então a integrar programas institucionais que aumentaram minha percepção sobre ensino de inglês de maneira crítica. O primeiro deles, o PROFICI - Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA, aconteceu ainda nos primeiros meses da pandemia de COVID-19, e possibilitou-me uma experiência muito rica na construção de um material didático próprio. Junto aos demais colegas, todos professores aprendizes, e do corpo docente que coordenava o programa, discutimos e criamos lições diversas no MOODLE, plataforma online que viria a ser utilizada no segundo semestre para o ensino remoto emergencial do curso de inglês ofertado pelo PROFICI durante a pandemia. Para a elaboração das atividades, eu e meus colegas fomos encorajados a seguir princípios decoloniais (Pereira, 2021).

Naquele momento, o curso de inglês do PROFICI era dividido em, ao menos, seis componentes, cada uma com duração em média de 2 meses, obedecendo a uma ordem que contemplava, de forma ascendente, os níveis *Elementary 1 e 2*, *Pre-Intermediate 1 e 2*, e *Intermediate 1 e 2*. Antes da pandemia, os recursos didáticos geralmente utilizados pertenciam à linha *Interchange*, da editora britânica *Cambridge* e eram seccionados para atender os níveis de referência de performance do *Common European Framework of Reference for Languages*

(CEFR). Esse funciona como (Internacional..., 2023) uma padronização internacional que descreve habilidades linguísticas através de seis categorias, desde o A1 (iniciantes) ao C2 (proficiente), nível que corresponde aos falantes que apresentam, segundo esta classificação eurocêntrica, o maior domínio da língua.

Assim, utilizando os mais diversos recursos da Internet, como notícias, vídeos do Youtube, GIFs, memes, sites, fomos orientados a montar sequências de lições online no Moodle, plataforma vinculada à UFBA. Em sua grande maioria, as lições exploravam os já comuns temas tratados nas aulas de inglês (saudações, família, roupas, acessórios, rotina etc.) em que o material didático de suporte era o *Interchange* porém, naquele momento, os professores elaboraram um novo material para estudo em ensino remoto, com aprofundamentos, games e atividades que possibilitavam a visão e o pensamento crítico (Pereira, 2021) e que eram pensados nas sessões de formação com a coordenação, a partir de discussões sobre o ensino de inglês, variação linguística, *translanguaging*, ILF, representações, questões de raça, gênero, contextos locais, sociais etc. Nas lições do nível Pre-Intermediate 1, por exemplo, foi dada atenção especial às representações de pessoas pretas, latinas – incluindo brasileiras –, asiáticas, tendo essas protagonizado as principais histórias e contextos utilizados no Moodle (Ver *Figura 2*). Durante as lições exploramos ainda aspectos socioculturais na seção “Curiosity Time”, como expressões e termos para temas específicos, desigualdades sociais e de gênero no contexto brasileiro (Ver *Figura 3*), dicas culturais etc.

Figura 2 - Representações no Moodle do PROFICI



Fonte: Moodle UFBA

Figura 3 - Curiosity Time

3. Child Labor in Brazil

An unbelievable number!

In 2015, the *Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE)* showed that 2.7 million children and adolescents with ages between 5–17 worked (trabalhavam) illegally in Brazil.*

What can we do to help these children? What do you think about that?

*Available at: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/en/direitos-humanos/noticia/2018-06/brazil-still-struggling-end-child-labor>>. Accessed on Feb, 13th, 2021.

AVAILABLE AT: <<https://riotimes-11af1.kxcdn.com/wp-content/uploads/2019/06/new-front.png>>. ACCESSED ON FEB. 12TH, 2021.

CURIOSITY TIME

4. Women in the job market

Billions of women do not have the same choice of employment like men have. According to the World Bank:

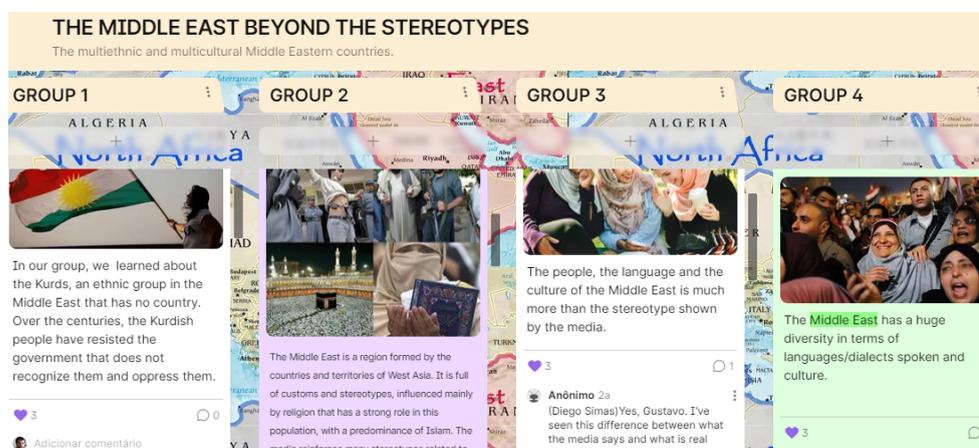
- Women are barred from certain jobs in 104 countries.
- Some countries publish lists of jobs they consider extremely dangerous for women.
- In four countries, women cannot register a business. In other 18 countries, a husband can stop his wife from working.

Fonte: Moodle UFBA

Ainda em uma lição do mesmo nível, intitulada *Unit 8 - What's your neighborhood?*, imagens da UFBA, local conhecido por todos os estudantes do curso, foram utilizadas para ilustrar e dar nome em inglês às principais construções encontradas dentro e ao redor do campus de Ondina. Foi proposta ainda uma atividade em que os estudantes utilizaram “*There is/are*” para fazer referência aos próprios bairros. Este tipo de atividade parece comum, porém costuma surgir de ilustrações, textos e vídeos de livros sobre comunidades que representam a elite dos Estados Unidos ou Inglaterra, o que poderia servir de insumo para uma discussão sobre, por exemplo, desigualdades sociais dentro e fora desses países, mas que, sem o devido viés crítico, acaba por ilustrar um modelo de vida a ser cobiçado ou visto como o estilo de todo o falante de inglês.

Em outra lição do mesmo nível, de título *Unit 5 - Discussing culture and stereotypes*, refletimos através de vídeos e cartazes os signos relacionados às culturas (*Culture*) e linguagens corporais (*Body Language*) de países ao redor do mundo. Esta proposta inicial levava, na mesma unidade, a uma atividade em que os alunos, divididos em grupos menores, teriam que explorar diversos aspectos de países do Oriente Médio (*the Middle East*), como religiões, etnias, culturas, línguas, postando suas reflexões finais em um mural do website *Padlet* (Ver Figura 4) intitulado *The Middle East beyond the stereotypes* (O Oriente Médio além dos estereótipos). Ainda, lugares turísticos explorados em alguns países da região foram utilizados como exemplos em diálogos na seção 4 da lição, com previsões e planos para viagens no futuro (o que envolve o uso de “*will*” e “*going to*”) e discussões sobre a cultura e riqueza desses países.

Figura 4 - O Oriente Médio além dos estereótipos



Fonte: Padlet

Esta construção de um material autoral que os alunos utilizaram antes, durante e depois das aulas permitiu a produção de lições focadas em contextos que atravessavam o público do curso através de representações plurais em diálogos e textos abordados, além de áudios de fontes diversas, com diferentes sotaques, para atividades de compreensão oral. Adicionalmente, a ideia de trazer em cada uma das lições de um determinado nível (o Intermediário 1) uma abordagem crítica, suscitada por dois colegas professores, e depois abraçada por todos os demais, fizeram surgir lições contextualizadas, críticas, interativas e desafiadoras neste e nos demais níveis do curso. Este processo ainda nos levou a refletir sobre a responsabilidade de pensar criticamente no fazer educativo a partir da ética humana (Walsh, 2009), utilizando a força da sala de aula para confrontar as manifestações de opressão que nos cercam.

Por fim, o material que produzimos lançava luz sobre o local e o global em um nível simbiótico de importância que abraçava o mais plural número de alunos e suas trajetórias, o que remete ao que Kumaravadivelu (2006 *apud* Celani, 2016) chama de **global localizado + local globalizado**, em que o conhecimento global e local é modificado um para acomodar o outro como numa espécie de amálgama. Contudo, cabe ressaltar que esta experiência, fruto de uma carga horária dedicada exclusivamente para produção de material suplementar durante o início da pandemia de COVID-19, contrasta-se com a realidade da maioria dos professores brasileiros, que possuem uma carga-horária limitada para preparo de aulas, e o panorama engessado de materiais didáticos amplamente utilizados nos cursos livres do Brasil, comumente subservientes aos mercados hegemônicos e aos parâmetros do CEFR.

Pesquisadores brasileiros têm realizado, nas últimas décadas, estudos que endossam a centralidade em países hegemônicos dos livros de inglês produzidos no Brasil e a falta de representações importantes para aprendizes de língua. Em uma tese sobre materiais didáticos produzidos ao redor do mundo em países como Austrália, África do Sul, Guiana Inglesa, Síria, Tanzânia, entre outros, Matos (2017) demonstra que, no exemplar brasileiro *Way to Go! 1*, a grande maioria dos textos é de autores estadunidenses e britânicos, ao mesmo tempo que a inserção de contextos e representações locais não ultrapassa 30% das imagens e textos do material (Matos, 2017), o que impede mesmo que “[...] o leitor tenha sempre em

mente que está utilizando um material didático para o ensino de língua inglesa no Brasil” (p. 335). Por outro lado, recortes que valorizam aspectos locais como cultura, moradia e artes foram encontrados em livros didáticos de outros países como no *English for Starters*, da Síria (Matos, 2017), em que elementos culturais locais e de outros países são contrastados criticamente, bem como no exemplar *Fun with English*, da Guiana Inglesa (Matos, 2017), que inclui textos sobre personalidades locais, sobre a escravidão no país, além de um poema escrito em creolense.

Ao analisar o didático da linha *Interchange Intro B*, Mota-Pereira (2022a) defendeu que a forte presença da cultura estadunidense neste material corrobora com o silenciamento em relação aos diversos países onde o inglês é falado. A análise da pesquisadora serve de exemplo para reforçar como mecanismos de controle de narrativas em livros didáticos determinam “[...] quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação” (Gomes, 2018, p. 228), disseminando, nesse e em muitos outros casos, projeções, exclusões e negações às culturas de povos pretos (Bento, 2022) e outros sujeitos minoritarizados.

Por outro lado, em uma investigação sobre três *coursebooks* utilizados no Brasil, Siqueira (2020) revelou o que pode estar sendo um novo caminho. Analisando exemplares como o *High Up 1*, o autor declarou que, apesar de esses livros normalmente apresentarem variações hegemônicas embebidas de estereótipos da língua inglesa, negando a reconstrução e redefinição que a língua sofre quando é utilizada por várias comunidades no mundo, em algumas atividades dos exemplares analisados já era possível perceber algumas tarefas que privilegiam o conhecimento e as experiências locais dos estudantes brasileiros (Siqueira, 2020). Entretanto, este caminho é ainda longo e cheio de vias de representação que necessitam de maiores estudos.

Em síntese, ensinar inglês através de contextos locais parece proporcionar experiências mais significativas e menos destoantes do cotidiano dos estudantes, levando-os inclusive a internalizar uma concepção em que uma língua se torna parte de seu *linguistic repertoire* (repertório linguístico) uma vez que a adquire (Siqueira, 2020). Em contraste, ignorar contextos plurais e locais em uma educação linguística parece até aqui uma prática ainda muito comum em livros didáticos do

Brasil e não segue uma tendência contemporânea que conecta o inglês aos falantes que utilizam a língua. Assim, esta concepção de ensino extremamente globalizada, embranquecida, tampouco localizada ou plural costuma ceifar oportunidades de engajamento e significação em sala de aula, tornando o percurso de aprendizado de estudantes brasileiros demasiadamente distante e sinuoso.

Todo o contexto de exclusão e silenciamento (Mota-Pereira, 2022a) de comunidades linguísticas face à manutenção de um *status* de privilégio perpetuado através de materiais didáticos tem demandado de nós, educadores, uma constante vigilância quanto à forma como utilizamos o material didático em sala de aula. Além disso, esses aspectos nos levam a entender que as trajetórias sinuosas de ensino que discuto até aqui parecem ter uma forte relação com essa versão de inglês constantemente fabricada em livros e perpetuada em salas de aula. É também um inglês frequentemente isolado da pluralidade e de contextos significativos aos falantes e aprendizes da língua por aqui.

Em alusão ao trecho “*this is the oppressor's language yet I need it to talk to you*” (essa – a língua inglesa -- é a língua do opressor e ainda assim preciso dessa língua para falar com você), da escritora Adrienne Rich (1989), entendo que a língua inglesa, difundida como meio de comunicação global, precisa, mais do que nunca, pertencer a nós, sendo tão estrangeira quanto brasileira nos livros didáticos. Uma língua que falasse dos outros, mas não apenas dos outros, e que não necessariamente abandonasse o Norte Global, porém que falasse também de nós, habitantes de países do Sul e parte essencial para a sua difusão. Esta língua inglesa mostraria quem somos e como nós a utilizamos, principalmente a partir de nós e não apenas de visões hegemônicas e estereotipadas.

Assim, parece urgente descentralizar para abraçar, em ampla escala, todos aqueles que falam o inglês ao redor do mundo para além do Norte Global, entendendo suas histórias, culturas e necessidades. A ideia não é descentralizar para excluir os países hegemônicos já comumente representados em livros (tarefa impossível, inclusive), mas **para que eles não sejam a única fonte de representação presente nos recursos didáticos** (Mota-Pereira, 2022a). É por meio dessa descentralização que podemos tomar outros caminhos em sala de aula que nos distanciem de dicotomias que reforçam, por exemplo, a figura de brasileiro como “desonesto, brincalhão, mal-educado, preguiçoso, informal e indisciplinado” (Drumond, 2021, p. 15) *versus* a figura do falante de inglês, normalmente visto como

“honesto, sério, educado, trabalhador, realista e disciplinado” (Drumond, 2021, p. 15).

Como educador, pesquisador e aprendiz, considero necessário analisar o “dissabor do mundo plástico” (Siqueira, 2012, p. 322), do livro didático utilizado em ensino de línguas, tendo o paradigma colonial/decolonial em horizonte. Corroboro, assim, com uma mudança em direção a uma educação linguística, muito mais preocupada com uma abordagem pluricultural, mais heterogênea, que ensina através de “diferentes modos de pensar e de fazer sentido” (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 163). Entretanto, entendo que atravessar os resquícios de colonialidade que têm influenciado os livros didáticos e as práticas das aulas de inglês há tempos é um desafio. Nesse sentido, acredito que o projeto decolonial, utilizando de sua armação corpo-geopolítica (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018), com ferramentas epistemológicas alinhadas ao Sul Global, pode ajudar nesta reflexão crítica sobre o contexto imperialista em que a educação em língua inglesa está inserida. Destarte, a decolonialidade se torna uma facilitadora na análise e projeção de novos pontos de partida e de trajetórias para os estudantes brasileiros de língua inglesa que estão nas salas de aula hoje e os que estão por vir.

4 UM PERCURSO ANALÍTICO SOBRE O *BLUE SKIES 1*: ONDE ESTÁ O ARCO ÍRIS NESSE CÉU AZUL?

Até então, discuto, neste trabalho, questões alinhadas ao livro didático em perspectivas contemporâneas de representação e contextualização, revisando documentos sobre o tema, epistemologias do Sul Global, bem como os percursos que atravessam a minha história de aprendizado no ensino da língua inglesa. Tendo em vista as colocações anteriores, repensar os materiais utilizados na minha práxis como docente de língua inglesa, sob perspectivas contemporâneas, se tornou um convite irrecusável.

Foram todas essas inquietações e pontos de partida que influenciaram minhas experiências mais recentes como professor em escolas privadas e como professor em formação do NUPEL, projeto de extensão do qual fui aluno anos atrás e ao qual retornei como o que chamaria de “professor em formação” por um ano.

Por acreditar no potencial do núcleo e por entender a contribuição deste para um grande número de pessoas de diferentes faixas etárias e socioeconômicas na cidade de Salvador, investigo um dos meus instrumentos de trabalho no curso, o capítulo seis do didático oficial adotado no nível Básico 1, o *Blue Skies 1*, a fim de entender as presenças e ausências de aspectos plurilíngues, pluriculturais e suas representações. Ainda que, dentro do núcleo, muitas fossem as propostas de adaptação do material por professores e orientadores para contextos de sala de aula, acredito ser importante investigar uma unidade deste *coursebook*, pois este estudo tende a contribuir com as escolhas feitas neste e em outros cursos, bem como com futuras pesquisas acerca de livros didáticos utilizados em cursos livres e escolas brasileiras.

Tomou, então, como objeto de análise, a partir daqui, a unidade seis do livro *Blue Skies 1* (Céus Azuis, em português) (Mitchell; Malkogianni, 2016), edição de 2016, livro-texto desenvolvido para iniciantes da língua inglesa. O *Blue Skies 1* foi adotado durante os anos de 2021 e 2022 pelo NUPEL, que oferece cursos livres de línguas a baixo custo às comunidades externa e interna da universidade. É um material disponibilizado a um preço não muito alto para atender o público do curso, composto por jovens e adultos que, muitas vezes, estão em busca de um curso de línguas de qualidade, porém acessível, visto que o alto preço dos cursos livres de língua do mercado costuma ser um dos grandes obstáculos para alunos que têm a intenção de cursá-los e funciona como um fator de evasão durante o caminho (British Council, 2014).

Nesta seção, trago trechos e imagens do *Blues Skies 1* para analisar elementos textuais e gráficos da unidade 6 – *Let's Celebrate* (Vamos celebrar). Para isso, utilizo de instrumentos da Análise de Discurso Crítica (ADC) e de perspectivas decoloniais, tendo em vista a necessidade de uma reflexão crítica sobre a ausência ou presença de elementos plurais de representações na unidade 6 e as implicações dessa reflexão para uma potencial educação linguística transgressora.

Assinalo que a escolha de análise de uma unidade tem relação com dois fatores. O primeiro é a extensão de um trabalho de conclusão de curso, que não permitiria, caso se optasse por uma análise de todo o livro didático, de um estudo aprofundado sobre o ele. Primou-se, assim, pela profundidade do recorte, ao invés de generalizações que a ausência dele imprimiria. O segundo reside no fato de que

a unidade escolhida é muito representativa das colonialidades que atravessam o livro.

4.1 Um passeio por representações e ausências

Ao longo deste estudo, os termos representação e seus derivados são utilizados demasiadamente e não por acaso. A representação de uma realidade é a modelação do que é apreendido dela, uma reconstrução (Silva, 2011). Por essa razão, criam-se sentidos que, dependendo das relações entre pessoas, eventos e objetos, reais ou não, e um sistema conceitual (Hall, 2016), constituem a representação mental desses elementos. São essas representações que comumente tornam o estranho, ou o que nos surpreende, familiar (Moscovici, 1978, *apud* Silva, 2011) e carregam um importante papel no reconhecimento e fortalecimento de indivíduos já que:

A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da(s) sua(s) identidade(s), autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse “real” e internalizá-lo. (Silva, 2011, p.31):

Assim, em livros didáticos, modelos reconstruídos da realidade podem, com frequência, perpetuar imagens que ajudem na construção identitária de certos grupos ou, por outro lado, quando não inseridos criticamente, disseminar e enraizar estereótipos e preconceitos. Em espaços em que há grande desigualdade, a estereotipização costuma ser um elemento-chave no exercício do poder *na representação* (Hall, 2016), que marca e classifica, e no poder *simbólico*, que expulsa, de forma ritualística, o outro, o tido como anormal ou inaceitável. É através deste jogo que livros didáticos podem classificar e excluir pessoas a favor da manutenção de uma hegemonia em que grupos dominantes estabelecem suas visões de mundo, valores e ideologias como magnânimos. Desse modo, o livro didático, produzido ou espelhado em produções de países do Norte Global, está imerso neste sistema de poder que utiliza a representação ou a ausência (estereotipada ou não) de comunidades linguísticas como mecanismo ideológico na conservação dos privilégios da elite de países hegemônicos.

Refletindo sobre as representações em materiais didáticos de línguas inglesa, Mota-Pereira (2022a) elenca três elementos essenciais para entender o papel das representações em livros didáticos:

1) a concepção de nativo atrelada a falantes de inglês como língua materna oriundos de países pertencentes ao inner circle (KACHRU, 1990), entre os quais se destacam Inglaterra e Estados Unidos; 2) a forte presença de pessoas que espelham o ideal relacionado ao Norte Global de sujeito que, na leitura das considerações de Castro-Gomez feita por Oliveira (2018, p. 69), é “branco, masculino, heterossexual e pertencente à classe média”, compondo representações da tríade raça, classe social e gênero; 3) a presença de uma política de bem-estar e sucesso atrelado ao consumo como aspecto orientador de metas, conteúdos e estratégias no campo do ensino. (p. 111)

Nesta conjuntura, a representação seletiva de certos indivíduos britânicos e estadunidenses em livros, bem como a ausência de representação de grupos subalternizados, fortalece uma visão idealizada e excludente do que seria o falante de língua inglesa. Este movimento de representação é feito, como apontado pela autora, através de recortes de raça, classe e gênero que têm uma contribuição efetiva na conservação e manutenção de estruturas de poder.

Por outro lado, movimentos contemporâneos que buscam a atualização de currículos e a revisão de estratégias de ensino de inglês no Brasil entendem a mudança de representação como uma estratégia prática para dar voz a grupos sociais minoritários e/ou marginalizados em livros didáticos. Assim, o combate a materiais em que culturas continuam a ser “silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, **para anular suas possibilidades de reação**” (Santomé, 1995, p. 163 *apud* Gomes, 2012, p. 104, grifo nosso) faz-se crucial na promoção de uma maior pluralidade nas representações utilizadas em materiais de ensino. Esta é, inclusive, uma demanda crescente em espaços acadêmicos devido à democratização de acesso ao ensino superior (Gomes, 2012), que leva à universidade pública sujeitos antes invisibilizados e que reivindicam seus espaços e representações na produção de conhecimento.

4.2 Para abrir os caminhos de análise: uma apresentação do livro

O livro-texto em análise é distribuído pela *MM publications*, empresa que define o seu objetivo como o de:

[...] ajudar pessoas a aprender a língua de comunicação internacional, respeitando as diversas necessidades de comunidades locais e adaptando os nossos materiais em torno de uma variedade de estilos individuais de aprendizagem. (WHO..., 2023, tradução nossa)¹.

Embora colocado sob esse espectro de diversidade e comercializado para um público brasileiro, o *Blue Skies 1* apresenta passagens em que, sob uma análise ainda inicial, aspectos cruciais já mencionados aqui não parecem evidentes.

Todos as sete unidades do livro, que incluem um módulo de introdução e outros seis módulos específicos, apresentam um inglês conteudista que contempla tópicos lexicais alinhados à estrutura básica da língua inglesa, tais como: alfabeto; números; cores; comandos básicos de sala de aula; escola e disciplinas escolares; família; profissões; tarefas domésticas; rotina; animais; adjetivos de personalidade; adjetivos para descrever pessoas; partes da casa; lugares na cidade; comandos para direções; números ordinais; atividades de lazer; roupas; comida; clima etc.

Sob o guarda-chuva do método comunicativo, este livro explora de forma muito breve cada um dos tópicos supracitados, fornecendo, a cada unidade ou módulo, seções divididas em subseções que seguem um padrão sistemático: *Vocabulary* (Vocabulário), *Read* (Leia), *Grammar* (Gramática), *Listen* (Escute), *Pronunciation* (Pronúncia) e *Speak* (Fale) – as últimas três intercalam-se, a depender da seção. Neste escopo, nota-se a ausência de subseções que explorem aspectos culturais e/ou sociais da língua, sendo o foco do conhecimento puramente linguístico e sem preocupações com a função social da língua. Assim, o ensino de língua inglesa proposto na unidade tende a um conjunto de atividades que “[...] não levam a refletir sobre assimetrias sociais e os impactos que elas têm sobre culturas e ideologias” (Mota-Pereira, 2022b, p. 70). Não há, assim, nenhum compromisso com uma formação crítica do estudante que possibilite o seu desenvolvimento como um pensador e não apenas como um recipiente a ser preenchido pelo conhecimento linguístico do livro e do educador (Freire, 2011). Esta visão de ensino vai na contramão de uma educação que empodera, liberta e transcende (Palmer, 1998 *apud* Hooks, 2003), que ajuda o aprendiz a refletir sobre o seu espaço no mundo. Desta forma, não parece haver muitos indícios de que outras cores, pluralidades, ou

¹ No original, “[...] to help people learn the language of international communication while respecting the diverse needs of local communities and shaping our learning materials around a variety of individual learning styles.” (WHO..., 2023)

formas de pensamento cruzam o céu azul e uniforme da unidade didática em análise.

Assim, tenho o objetivo de explorar o conteúdo da unidade *Let's Celebrate* no *Blue Skies 1* de forma a entender como o material endossa e/ou desvia-se dessa realidade e, assim, tentar responder à seguinte pergunta: o pluriculturalismo, o plurilinguismo e representações associáveis ao contexto local são contemplados no capítulo seis do livro didático *Blue Skies 1? Como isto acontece?* Com este questionamento, analisarei representações de culturas brasileiras e de outros contextos latinoamericanos, africanas e hegemônicas, bem como diálogos e situações apresentadas na unidade, buscando elementos plurilíngues e pluriculturais de representação, à procura de algum colorido nesse céu azul, além dos possíveis caminhos que podem ser tomados.

4.3 Uma trajetória pela unidade 6 do Blue Skies 1

A unidade 6 do *Blue Skies 1* é a unidade que encerra o exemplar 1 da *MM publications* para iniciantes. A escolha desta unidade, no entanto, não se deu por acaso e é fruto da provocação que a ausência ou presença de certas representações provocaram neste pesquisador que aqui escreve. Ocorreu, principalmente, após um incômodo diante das representações de povos originários na seção 6D da unidade, que descrevo mais adiante, incômodo também relatado por duas alunas negras que folheavam este capítulo do livro em sala no meio do semestre e que me trouxe uma série de questionamentos que a análise aqui feita passou a responder.

No que se refere ao conteúdo abordado, há cerca de 5 seções, de A a E, na unidade 6, com textos, diálogos, áudios e exercícios que exploram os seguintes tópicos: datas comemorativas, comidas típicas de outros países, clima, e o gênero e-mail, que tem a escrita atribuída a um australiano. Na Tabela 1, trago um resumo de alguns dos conteúdos específicos presentes no módulo 6.

O título desta unidade é o “Let's Celebrate”, que convoca os estudantes a celebrar juntos, e não apenas a estudar a língua. Mas que celebração é essa? O que estamos comemorando? E por que estamos comemorando? Analisando minuciosamente os elementos que compõem as seções desta unidade, é possível perceber se e como o *Blue Skies 1* celebra ou não as possibilidades que a língua

inglesa apresenta e como esse arco-íris de possibilidades atravessa um céu azul e uniforme como o do livro.

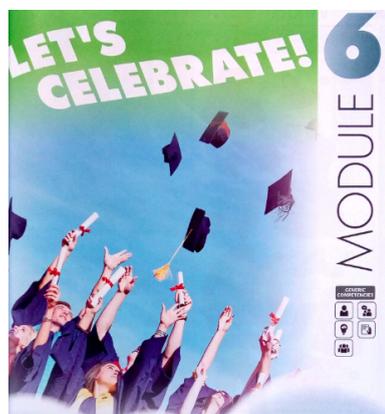
Tabela 1 - Breve descrição das seções da Unidade 6

Seção	Título	Principais conteúdos
6A	What's she wearing?	Peças de roupas e acessórios são apresentadas na subseção <i>Vocabulary</i> , seguida de um diálogo sobre fantasias e roupas para uma festa de <i>Halloween</i> e conteúdo gramatical atrelado a " <i>Possessive Adjectives e Pronouns</i> "
6B	Special Days	Vocabulário, texto e gramática são articulados sob atividades em datas comemorativas com foco em dois feriados conhecidos da tradição estadunidense: o <i>Mother's Day</i> (Dia das mães) e o <i>Thanksgiving</i> (Dia de ação de graças). Há ainda uma subseção de <i>Listening</i> sobre um <i>Spring Festival</i> (Festival da Primavera) e conteúdos gramaticais sobre " <i>Present Progressive</i> ".
6C	It's delicious	Vocabulário associado a tipos de comida antecede um texto que tem como tema comidas típicas. Além disso, há uma subseção de <i>Grammar</i> sobre " <i>Object Personal Pronouns</i> ", " <i>Pronunciation</i> ", e " <i>Speak</i> ".
6D	It's raining	Léxico relacionado ao clima/tempo na subseção <i>Vocabulary</i> , seguido de um texto de título " <i>Rain Dance</i> " (Dança da

		chuva), e duas subseções de <i>Pronunciation</i> e <i>Speak</i> atreladas ao conteúdo estudado.
6E	Best Wishes	Saudações são apresentadas na subseção <i>Vocabulary</i> , além de um e-mail escrito por um jovem australiano na subseção <i>Read</i> . Finalizam esta seção tópicos de escuta, fala, e escrita relacionados a ocasiões especiais como aniversários, graduações etc.

Uma imagem (Ver *Figura 5*) com estudantes vestidos de suas becas, segurando um canudo e jogando para cima seus chapéus acompanha o título da unidade. Em uma análise semiótica (Hall, 2016), os significantes desta imagem (os estudantes brancos, a beca, o chapéu, o movimento com os braços) revelam uma mensagem simples à primeira vista: uma prática de celebração comum no encerramento de formaturas no Ocidente para comemorar o fim de um ciclo educacional. Por outro lado, em um nível conotativo, outros significados mais amplos e culturais nos ajudam a fazer mais perguntas sobre esta imagem: por que o ritual de celebrar a formatura, originário de países do Norte Global, é escolhido para a capa desta unidade? Por que apenas jovens brancos são representados nesta imagem de capa? (Há apenas uma jovem negra de beca mais adiante, já na seção 6E).

Figura 5 - Capa da unidade 6



Fonte: Blue Skies 1, 2016, p.83.

Uma reflexão sobre o papel das instituições de ensino em uma conjuntura neoliberal nos ajuda a responder às questões supramencionadas. Estas instituições engendram uma política de empregabilidade em que estudantes são preparados para o mercado de trabalho, tendo as escolas e os seus currículos o papel de tornar o sujeito imediatamente empregável na sociedade ao fim de sua jornada (Masschelein; Simons, 2014, *apud* Carvalho; Silva; Delboni, 2017). Assim, através desta imagem que evoca a celebração, é também reforçada a ideia de aprender uma língua para obter sucesso na vida e no mercado de trabalho. Esse fator, comumente utilizado por campanhas publicitárias de cursos livres de língua inglesa no Brasil, figura como uma das principais motivações para se aprender a língua (Learning..., 2014) nos cursos livres de língua do país e é também potencializado no Brasil, por exemplo, pela BNCC, que prescreve habilidades e competências alinhadas à formação profissional (Carvalho; Silva; Delboni, 2017) na educação básica. Por esta análise, podemos inferir que o ensino de inglês assume na unidade seis do *Blue Skies 1* um teor de *commodity* de alto valor (Siqueira, 2021), que representa, no mercado brasileiro, um elemento essencial na mobilidade social, profissional e econômica de cidadãos de classe desprivilegiada.

Além disso, esses modelos celebrativos advindos do Norte Global são frequentemente vistos como o ápice do desenvolvimento humano (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018), marginalizando ou escondendo outros ritos de comemoração e, principalmente, outros indivíduos (como negros, latinos, indígenas etc.) que não fazem parte deste imaginário de sucesso e celebração que este livro, através desta imagem, se propõe a vender.

Logo mais, nas duas primeiras seções da unidade (6A e 6B), são apresentados diálogos e textos sobre três celebrações populares nos Estados Unidos, o *Halloween*, o *Thanksgiving* (*Dia de ação de graças*) e o *Mother's Day* (*Dia das mães*), sendo todos os personagens utilizados nas ilustrações dessas páginas pessoas brancas (Ver *Figura 6*). Há aqui dois aspectos muito relevantes. Primeiramente, o ensino de uma língua originada em países hegemônicos é equivocadamente promovido a partir do ensino prioritário da aspectos culturais da elite desses países, como que se para tornar-se fluente em língua inglesa o falante de países do Sul Global tivesse que absorver apenas a cultura daqueles que a “controlam” no Norte.

Figura 6 - Seção 6B



Fonte: Blue Skies 1, 2016, p. 86.

Um segundo aspecto refere-se a cerca de 10 ilustrações utilizadas nas duas seções em análise. Estas mostram ao menos 15 pessoas em diferentes atividades, de acordo com os tópicos em estudo. Entretanto, não há nessas ilustrações personagens negros, indígenas, indianos, latinos, asiáticos, entre outros, ainda que a pluralidade étnica e racial seja um fato inegável na composição da população estadunidense aqui artificialmente retratada. Isto denota uma escolha representativa que, ao negar a existência de certos grupos, privilegia apenas um certo tipo de falante "nativo" da elite estadunidense ao qual se quer associar a língua inglesa. Estas escolhas supressivas, assim, parecem promover uma divisão que, deliberadamente, tende a:

incluir/excluir ('estes pertencem, aqueles não'); demarcar fronteiras ('nós' e 'eles'); classificar ('bons e maus'; 'puros e impuros'; 'desenvolvidos e primitivos'; 'racionais e irracionais'); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais") (Silva, 2000, p. 5).

O livro didático, que nega a existência de outras formas de celebração populares em países mundo afora e que pouco ou não representa outras pessoas que não pessoas brancas em vidas privilegiadas, está sendo utilizado como uma ferramenta de omissão e exclusão, tática já conhecida do capitalismo racial (Bento, 2022) que descreve como o capitalismo permeia e alimenta esse sistema. Ainda, a hierarquização e o senso de superioridade (Pereira, 2020), que privilegiam padrões eurocêntricos (e o seu primo de segundo grau - o padrão estadunidense), podem ser lidos como uma herança colonial que tende a anular representações daqueles que se quer calar em detrimento da manutenção de estruturas de poder.

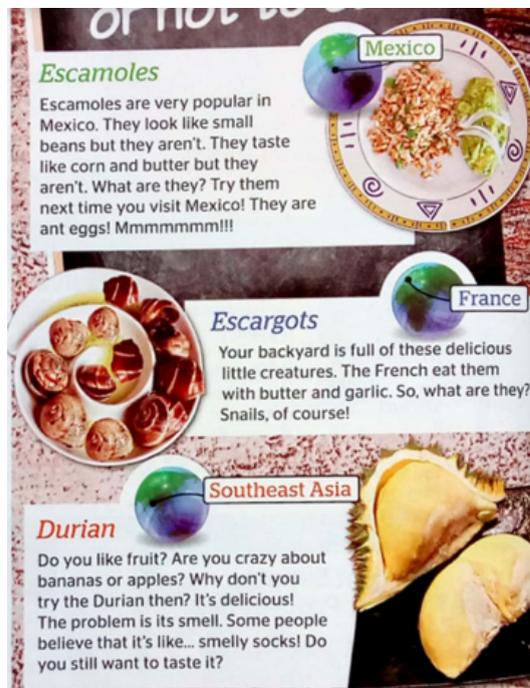
O que se celebra e se promove na unidade seis do *Blue Skies 1*, então, é a uniformidade e não a pluralidade, vendendo-se ao aprendiz de língua inglesa a ideia de um falante de inglês único e insuperável, fenotipicamente branco, idealmente da elite. Isto é também visível na forma como a língua é apresentada nas subseções *Read e Listen* da unidade, sem exibir variações da língua inglesa que têm origem em grupos outros que não a elite. Isto parece, inclusive, promover um monolinguismo (Savski; Prabjandee, 2022) que favorece, novamente, a figura do falante “nativo” perpetuada na indústria de ensino de línguas, embasando-se na ideia de “uma língua, uma nação” (Roy-Campbell, 2002, p. 85), muito comum no nacionalismo perpetrado em países do Norte Global. Não há incursões que tragam o inglês utilizado nas ruas, expressões urbanas e comuns de variações da língua inglesa ou nada que transcenda o inglês padrão. Como defende Menezes de Souza e Hashiguti (2022), questionamentos que tragam a língua inglesa para fora de uma **inautêntica e estável homogeneidade** devem existir para que possamos refletir sobre:

[...] como podemos pensar a língua na sua plena heterogeneidade, na sua variabilidade e no seu dinamismo, como Mikhail Bakhtin (1981) já apontara? Isto para mim tem estreita relação com uma visão decolonial e decolonizante da língua, que nos permite entendê-la não mais como norma abstrata, mas como um fenômeno sócio-histórico. (p. 156)

Mais à frente, na mesma unidade, surgem referências a outras culturas. Elas ocorrem, especificamente, nas seções 6C e 6D da unidade, em que aspectos relacionados à culinária e clima são apresentados em textos e imagens. Na primeira seção citada, há um texto de título *To eat or not to eat?* (Comer ou não comer?), um

trocadilho com a famosa frase shakespeariana *To be or not to be?* (Ser ou não ser), em que são descritas comidas típicas do México, França e Sudeste Asiático.

Figura 7 - Seção 6C



Fonte: Blue Skies 1, 2016, p. 88.

Quanto ao título do texto que protagoniza a seção 6C do livro (Ver *Figura 7 acima*), há uma indicação de que os pratos em discussão podem ser comidos ou não, apenas por tratarem-se de pratos não-típicos na culinária popular estadunidense: os *Escamoles* são ovos de formiga; os *Escargots*, caracóis; e os *Durians*, frutas típicas conhecidas pelo seu intenso odor. O texto utiliza de um discurso demasiadamente irônico para desestimular o interesse dos estudantes em conhecer e experimentar esses alimentos, como no primeiro parágrafo, que segue uma estrutura de enigma, apresentando comparações entre *Escamoles* a outros elementos culinários mais conhecidos da cultura ocidental. O suspense do enigma termina ao descobrir que *Escamoles* “São ovos de formiga!” (Mitchell; Malkogianni, 2016, p. 88, tradução nossa), o que é seguido da interjeição “Mmmmmmmmm” (p. 88, tradução nossa), que, ao fim deste trecho, parece ironicamente mascarar uma real rejeição ao prato. A figura de linguagem supramencionada segue presente nos parágrafos seguintes em trechos como “*Seu jardim é cheio dessas deliciosas criaturas*” (p. 88, tradução nossa), quando em referência ao *Escargot*, e “*Algumas*

peças acreditam que (o odor) é como o de meias fedorentas!” (p. 88, tradução nossa), adicionando a pergunta *“Você ainda quer prová-la?”* (p. 88, tradução nossa), em tom provocativo, ao descrever as frutas *Durians* no terceiro parágrafo.

Consequentemente, o que seria aqui uma chance de abordar aspectos culturais mais plurais acaba explorando a culinária desses países através de um olhar carregado de excentricidade, incluindo o prato de um país do Norte Global, mas fora do eixo estadunidense e britânico. O espanto, a ojeriza e o tom utilizados no texto revelam o olhar anglocêntrico sob essas culturas que determina o que parece ser normal ou não (Pereira, 2021) na culinária. Desse modo, a leitura desse texto evoca a desnaturalização de hábitos e práticas alimentares advindos de outros países que não os Estados Unidos, sob um olhar que utiliza comidas típicas não para apresentar hábitos e culturas de outros países, mas para repelir esses como manifestações autênticas de seus povos.

Não se questiona aqui apenas o caráter exótico ou excêntrico da abordagem adotada, que é equivocada, mas ainda a própria escolha realizada, pois há uma aparente intenção de utilizar esses exemplos para explorar o que se enxerga como “estranho”, e não a pluralidade dos diferentes hábitos alimentares que outras culturas exibem. Assim, através de práticas de representação como essa, o discurso que o *Blue Skies 1* produz, como diz Hall (2016), evocando o conceito de Foucault, uma forma de conhecimento racializado do *Outro*, que faz parte das operações de poder de grupos hegemônicos sobre grupos subalternizados (representados por México e Sudeste Asiático no texto em questão) e que garantem a manutenção do domínio hegemônico sobre outros países **através da estereotipização ou da ausência de representação.**

Neste ponto, reafirmo a ausência de representações menos estigmatizadas da culinária de países do Sul Global na seção 6C. Imaginando, por exemplo, que a Bahia fosse utilizada como escopo central desta seção sobre comidas para celebração do *Blue Skies 1*: quantos pratos típicos e deliciosos poderiam ser descritos? Quais aspectos sociais e históricos poderiam ser apresentados sobre esses pratos? Que termos seriam utilizados em inglês e que termos permaneceriam em português nesta seção? Que discussão poderia surgir, em sala de aula, sobre estes aspectos translíngues e pluriculturais? Será que o *Blue Skies 1* trataria nossa canjica de São João ou o nosso caruru de São Cosme e Damião como pratos excêntricos? São essas frestas que acabam por tornar essencial a demanda por

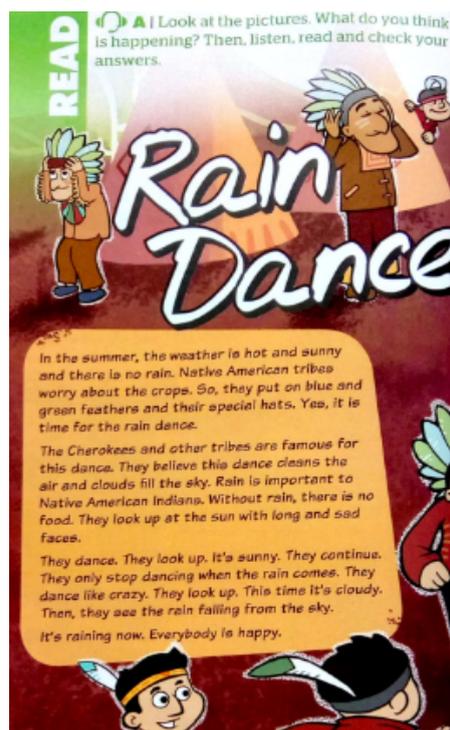
materiais suplementares, elaborados pelos próprios educadores e/ou alunos, na construção de um saber local menos estigmatizado que possibilite, ao aprendiz de inglês, utilizar a língua como uma ferramenta de emancipação e não como a língua do outro. Por outro lado, suplementar o material didático constantemente pode se tornar uma tarefa árdua para o professor de línguas no Brasil, que costuma possuir pouco tempo para o planejamento de aulas, e, portanto, não deve ser uma desculpa para que *coursebooks* não explorem aspectos plurais e locais na sua feitura.

Faz-se importante lembrar que o livro didático, ainda hoje, é uma das principais fontes seguras de conhecimento que chegam a muitos lares brasileiros, seja em bairros ou cidades menores ou mesmo em municípios mais afastados das grandes metrópoles. Isto indica, também, o perigo a que estudantes e famílias estão expostos, quando histórias enviesadas, como a apresentada na seção 6C, são as únicas (ou principais) a que este estudante tem acesso, risco que já foi apontado por Chimamanda Adichie (Adichie, 2009) no seu famoso Ted Talk *The Danger of a Single Story* (O perigo de uma história única).

Além disso, na seção 6D (ver *Figura 8*), há um texto de título *Rain Dance* (Dança da chuva), atribuído pelos autores à cultura dos indígenas estadunidenses *Cherokee*. Estudos referenciam as danças da chuva como parte da história e cultura de indígenas estadunidenses, principalmente dos que vivem/viveram no sudeste do país, lidando com períodos de seca intensos (Rain..., 2023). Todavia, a cultura popular costuma atribuir essa prática às mais de 560 comunidades indígenas (Bogado, 2015) registradas nos Estados Unidos sem considerar a pluralidade que as mesmas exibem, ou mesmo o fato de várias destas comunidades não apresentarem tal dança como parte de suas tradições culturais. Assim sendo, por que o único momento em que indígenas estadunidenses aparecem em toda a unidade (e, a saber, em todo o livro), é para reforçar um estereótipo que vem uniformizando todas as etnias indígenas existentes?

A descrição da dança da chuva, neste excerto, é ainda simplista e carregada de adjetivações, referindo-se aos rostos de indígenas como “tristes” durante a dança da chuva e utilizando o adjetivo “*crazy*”, que em inglês pode ter uma conotação positiva, de entusiasmo, ou negativa, de loucura, para caracterizar um dos momentos dessa dança.

Figura 8 - Seção 6D



Fonte: Blue Skies 1, p. 90

Partindo do léxico proposto para essa seção 6D, sobre *Weather* (clima), haveria possibilidades de trazer indígenas para o centro do texto, porém, de forma a ampliar e acessar cosmovisões e assim aprender com elas (Krenak, 2019). Uma discussão sobre experiências em que a natureza não é mera coadjuvante, refletindo sobre as relações de comunidades indígenas ao redor do mundo com elementos da natureza, mesmo a chuva (Picotte, 2017), poderia ser mais enriquecedora, pois, neste sentido, a língua inglesa estaria sendo utilizada com uma função social, que amplia, e não limita, o conhecimento acerca de outras identidades humanas. Em contrapartida, representar indígenas apenas neste momento do livro, excluindo-os de outros momentos celebrativos e perpetuando estereótipos discriminatórios, não parece uma escolha desavisada, pois ignora as vozes de diversos grupos indígenas que vêm ecoando ao longo da História.

Há, desta maneira, na seção 6D, um expresso controle de narrativa que perpetua a conquista de privilégios que determinados grupos sociais exercem (Gomes, 1995 *apud* Silva, 2011) sobre os indígenas. Assim, os instrumentos didáticos do *Blue Skies 1* promulgam o interesse de políticas neocolonialistas, que costumam esconder fatos importantes da história, como o genocídio de indígenas

utilizados como mão de obra descartável durante a conquista colonial (Quijano, 2005), em nome da perpetuação de uma representação estigmatizada dos indígenas, os verdadeiros nativos e donos da terra, para, então, celebrar a conservação das hierarquias existentes.

Por fim, a seção 6E encerra a unidade em análise com frases em inglês utilizadas para felicitar pessoas em diversas datas comemorativas. É nesta seção a **única** aparição de uma pessoa negra em toda a unidade (Ver *Figura 9*) como que em um ato de concessão isolado à representação em todo o módulo. Consta também, nessa seção, um e-mail atribuído a um adolescente estadunidense que visita a Austrália no feriado de ano novo. Neste, observa-se que a língua inglesa apresentada ao longo do capítulo é engessada por padrões normativos que tornam o inglês simples, porém distante da realidade das ruas, ainda que o nível básico do livro possa ser usado como justificativa para tal escolha. No e-mail, enviado por um adolescente ao seu amigo, não há inserção de marcadores de discurso comuns à coloquialidade, principalmente nesta faixa etária, como “*you know*”, “*like*”, “*I mean*”, utilizados para manter o fluxo da conversa mesmo em troca de mensagens eletrônicas.

Figura 9 - Seção 6E

VOCABULARY

Match the pictures 1-6 with the wishes a-f. Then, listen and check your answers.

1. [Image of a woman at a desk]

2. [Image of a clock]

3. [Image of a woman with a gift]

4. [Image of graduates]

5. [Image of a car]

6. [Image of a woman with a gift]

a. Good luck!

b. Have a nice trip!

c. Get well soon!

d. Happy birthday!

e. Happy New Year!

f. Congratulations!

READ

Listen and read. Is Peter having a good time?

Subject: New Year's Eve news

Hey Steve,

I'm here in Australia and I'm celebrating New Year's Eve with my relatives. It's really different here. I'm sure that it's snowing in Chicago, right? Well, right now we're having a barbecue outside and the weather is just beautiful. It's really hot and sunny! My brother and sister are swimming in the pool. Do you believe that? Swimming in December! I can't wait to see you next week. I have so much to tell you! What about

Read again and answer the questions.

1. Who is writing the e-mail?

a. Steve

b. Peter

Fonte: Blue Skies 1, p. 92

Há nesta seção, portanto, um e-mail no estilo *script* que pode ser replicado para qualquer assunto, porém sem a profundidade que mesmo o estudante do nível básico de inglês pode encontrar fora do livro didático, ao enviar uma mensagem pelo celular, ao acessar um aplicativo eletrônico, ou ao assistir a um vídeo ou a uma série.

Em suma, os caminhos tomados pela unidade seis do *Blue Skies 1* parecem descrever uma conhecida trajetória utópica para o aprendizado de inglês: famílias felizes, celebrações tradicionais, além de personagens que representam um só tipo/padrão da elite estadunidense. O arco-íris não chega a atravessar o céu do livro didático nesta unidade em que indígenas e negros, quando e se aparecem, não assumem o protagonismo, ou em que mulheres são retratadas apenas no papel de esposas e mães felizes, ou, ainda, em que indivíduos *LGBTQIAPN+* nem mesmo figuram pelo livro. Além disso, o inglês falado e escrito no *Blue Skies 1* é padrão e pouco variável, não conversa com suas variantes em nenhum momento, percorrendo trajetórias pouco interessantes e, muitas vezes, cheias de percalços escondidos debaixo de uma estrada dissimuladamente firme e uniforme. Não se dá espaço, assim, para variações conhecidas da língua como o *Black English* ou o *Indian English*, por exemplo, nesta unidade do livro.

4.4 A unidade 6 do *Blue Skies 1* e a sala de aula do NUPEL: um percurso com destino ao arco-íris

Como citei no início da seção anterior, este livro foi utilizado como uma das ferramentas de ensino do NUPEL, núcleo de extensão do Instituto de Letras da UFBA, que oferece curso livre de línguas, ao exemplo de inglês. Opção de livro didático acessível ao bolso da maioria dos estudantes, a adoção do *Blue Skies 1* no curso básico de inglês requereu de professores em formação e orientadores pedagógicos do programa uma série de adaptações e mudanças em suas abordagens representativas a partir dos planos de aula e apresentações elaborados durante o meu período no curso. Tratando dessas adaptações, listo algumas nos parágrafos seguintes.

Em sala de aula, propus o tema *Celebrations around the world* (Celebrações ao redor do mundo) para os alunos do semestre 2021.2 do NUPEL. Antes de apresentar a unidade *Let's Celebrate* do livro, resgatei elementos lexicais estudados

anteriormente (sendo estes números ordinais e meses do ano) e utilizei o *game* da plataforma *Bamboozle* que é um quiz com algumas festividades brasileiras e outras internacionais, para que os alunos pudessem perceber quais daquelas festividades eles conheciam o nome ou a data/mês em que eram comemoradas. Em seguida, a partir de uma imagem com diferentes fotos e datas comemorativas (*Children's day* no Japão; *Women's National Day* na África do Sul, *Halloween* nos Estados Unidos e São João no Brasil), iniciei uma conversa com os alunos do nível Básico 1 (iniciantes), para entender o que eles conheciam sobre estas festividades, ou o que essas poderiam ter de similaridade ou não com as festas realizadas no nosso país. Notavelmente, os alunos se sentiam muito confortáveis para falar sobre o *Women's day* (*Dia das mulheres*) e o *Children's day* (*Dia das crianças*) no Brasil, porém não sabiam explicar muito sobre estes mesmos eventos em outros países como Japão e África do Sul (como suscitaram as imagens do *slide* em uso na aula).

Após estudos iniciais, em que os alunos puderam utilizar o léxico presente no livro nas seções 6A, B e C do *Blue Skies 1* para relacionar palavras sobre culinária e itens básicos de vestiário a festividades, solicitei, então, que, em grupos menores, os estudantes escolhessem uma das festividades listadas, discutissem e pesquisassem informações simples na internet sobre palavras básicas que poderiam ser utilizadas para descrever estas festividades no Japão, África do Sul, Brasil e Estados Unidos.

Por ser um nível básico, a discussão em língua inglesa pode parecer limitada, porém a proposta era exatamente a de ampliar o léxico e o conhecimento sociocultural acerca dos países em análise na atividade, utilizando termos e frases em português sempre que necessário. Neste contexto, a atividade está inserida em um projeto de educação linguística emancipatório que explora outras perspectivas de mundo através do conflito, do confronto e da negociação (Gomes, 2012) de conhecimentos sobre celebrações, estabelecidos como universais, para, então, desafiá-los sob um viés decolonial. Saliento também que as escolhas dos países e das pessoas que representavam as festividades nas imagens projetadas em *slides* foram pensadas para incluir outras culturas de forma plural, combinando Norte e Sul Global. Cabe ressaltar que estas escolhas partem de um lócus de enunciação (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022) atravessado por discursos em constante transformação, que, vez ou outra, podem ainda afetar as escolhas representativas em sala, o que foi discutido com os alunos inclusive. Ainda assim, alinho-me ao fato

de a luta contra os efeitos da lógica da colonialidade (Maldonado-Torres, 2018) ser contínua e persistente, uma luta que exige de nós um constante “refletir” para “recomeçar”.

Nesta aula, também foi realizada a leitura do texto das seções 6B e 6C do *Blue Skies 1*, observando o material sob um olhar crítico, em que não apenas a leitura dos textos, mas perguntas como “Quem são estas pessoas nas fotos?”, “Vocês conhecem estas celebrações?”, “Por que elas estão no livro que estudamos?” foram utilizadas estrategicamente para adensar uma discussão acerca da ausência de outras representações e dos resquícios coloniais como subtexto dos conteúdos em estudo. Já a seção 6D do livro, com o texto e atividades sobre *Rain Dance*, não foi utilizada em sala por considerar as representações demasiadamente estereotipadas, além do incômodo relatado também por duas alunas minhas, como já pontuei anteriormente. Olhando hoje para esta aula, acredito que a proposta que trouxe mais cedo como alternativa para o livro (sobre explorar cosmovisões que desafiam as representações colocadas) poderia ser uma ótima alternativa às atividades desta seção. Todavia, naquele momento, pelo incômodo com a proposta do material, optei por não utilizar a seção e substituir pelos demais materiais alternativos.

Por fim, utilizei na aula a canção *I Just Called to Say I Love You* (Só liguei pra te dizer que te amo), do intérprete negro estadunidense Stevie Wonder. Naquele momento, os estudantes puderam utilizar a música para notar as características que a letra traz sobre tradições e noções climáticas de diferentes datas comemorativas e períodos do ano e, dessa forma, encontrar diferenças e consonâncias entre suas experiências como brasileiros e as do cantor.

Ao enunciar como suplementei a unidade enfocada, tive o objetivo não só de relatar uma experiência, mas, também, indicar caminhos que podem ser seguidos por outros professores. Os percursos que podem ser seguidos e abertos no uso de um livro nunca se encerram e estão também sujeitos aos contextos locais de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aprofundamentos desta pesquisa, pode-se conjecturar que livros didáticos como o *Blue Skies 1* trazem um conteúdo que visivelmente está incompatível com a pluralidade étnica e cultural em que a(s) língua(s) inglesa(s) está(ão) imersa(s) no mundo. Desta forma, esses materiais deixam lacunas, através da ausência ou estereotipização, quanto à representatividade de grupos e comunidades linguísticas do Sul Global, principalmente, o que é utilizado como uma estratégia da manutenção de poder desses países. Ainda, o *Blue Skies 1* privilegia, em seu escopo, a utópica figura do falante “nativo” - branco, heteronormativo e dominante, exibindo atividades e propostas que estão frequentemente desalinhadas com a realidade local do aprendiz de inglês, e, assim, firmando-se no uso de um deslocado inglês padrão que é idealizado em países hegemônicos (Siqueira, 2021), esses centros da indústria de ensino de inglês: Estados Unidos e Inglaterra.

Não por acaso, os caminhos criados pelo *Blue Skies 1* estão repletos de rachaduras que escondem, em seu cerne, colonialidades uniformizantes em que a língua é ensinada e representada de modo acrítico, que pouco reflete ou faz refletir sobre os contextos socioculturais do aprendiz de cursos livres no Brasil, colocando o aluno em uma posição de mero depósito de conhecimento (Freire, 2011). Por consequência, são criados percursos que distanciam estudantes e a língua-alvo em aprendizagem, a língua inglesa.

As amarras coloniais persistem porque a imposição de poder e dominação colonial atingiu, durante séculos, as estruturas mais subjetivas do nosso povo (Gomes, 2018). Por esta razão, a luta para a decolonização em livros didáticos, viabilizando experiências de aprendizagem que enriqueçam a vida em sua totalidade (hooks, 2003), envolve problematizar trajetos uniformizados e silenciosos, aqueles que omitem a existência de múltiplos povos e de diversos “ismos”, e pintar, com diversas cores, os caminhos monocromáticos daqueles que usam, transformam e vivem a língua inglesa, mas não necessariamente detém o poder que ela representa nas mãos, para que esses se façam cada vez mais presentes e potentes nas páginas dos livros. Ademais, é preciso “desaprender uma visão de língua e de saber histórica e contextualmente elaborada” (Baptista, 2022, p. 33) para que, “[...] por meio de tensionamentos com aquilo que ‘nos é próprio’, a partir de nossas narrativas e histórias de vida” (Baptista, 2022, p. 33) criemos novos conhecimentos,

que desafiem as colonialidades linguísticas fincadas em livros didáticos e nos modos de fazer e ensinar a língua há tanto tempo.

Como educador e pesquisador, parece um caminho viável a suplementação de livros didáticos com a criação de atividades que abarquem cores locais outras que não apenas o azul inalcançável do *Blue Skies 1*. Nesse sentido, representações pluriculturais, plurilíngues e mais heterogêneas devem ser preconizadas, sejam em imagens, textos, vídeos ou áudios utilizados, para propiciar, em sala, uma educação linguística que transforma também a partir da pluralidade. Reitero, ainda, a importância de atividades que não só contemplem o aprendizado para a comunicação, mas, também, a consciência social e aspectos culturais (Mota-Pereira, 2022a; 2022b) das comunidades linguísticas que utilizam o inglês. Por fim, nossas trajetórias tendem a ser menos enfadonhas e mais desafiadoras quando habilidades que busquem atingir construtos globais a partir de posicionamentos e questões locais (Celani, 2016) são trabalhadas e vice-versa, sem favorecer as perpetuadas hierarquias hegemônicas pró-globalização.

REFERÊNCIAS

ABOUT the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Cambridge. Disponível em: Acesso

em: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> . Disponível em 12 out. 2023.

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **The Danger of a Single Story**. Fala de Chimamanda Ngozi Adiche. Oxford, UK: TEDGlobal, 23 jul. 2009. Disponível em:

<https://youtu.be/D9lhs241zeg?si=pYIRMjvFTJLle9Un> . Acesso em 28 out. 2023.

ALVES, Naiara Gama. **O livro didático de língua inglesa: reflexões sobre conhecimento linguístico e alfabetização científica**. 2022. Monografia

(Especialização) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Educação Científica e Popularização das Ciências, Catu, 2022. Disponível em:

<https://ifbaiano.edu.br/portal/poseducacaocatu/wp-content/uploads/sites/42/2022/09/TCC-Naiara-G-Alves-O-Livro-Didatico-de-Lingua-Inglesa....pdf>. Acesso em 10 set. 2023.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Nosso norte é o Sul”: potencialidades, possibilidades e práxis decoloniais na formação de professores de espanhol. *In*:

Mota-Pereira, Fernanda; Baptista, Lívia Márcia Tiba Rádis. **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais**. Salvador: Edufba, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35802>. Acesso em 10 nov. 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

BOGADO, Aura. Five Racist Ways The New Yorker is Embarrassing Itself.

Colorlines, [S.l.], 2015. Disponível em:

<https://colorlines.com/article/five-racist-ways-new-yorker-embarrassing-itself/>. Acesso em 01 nov. 2023.

BONOTTO, Danusa de Lara; KRIPKA, Rosana Maria Luzevete; SCHELLER, Morgana. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Atas – Investigação Qualitativa na Educação**, Aracajú, ano 4, volume 2, p. 243-247. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research.

Acesso em 29 set. 2023

BRASIL. **Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, [1996]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: MEC, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 15 set. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11161/2005, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em 21 set. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação 01/2022**. Dispõe sobre a convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2024-2027. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em 19 set. 2023.

BRITISH COUNCIL. Learning English in Brazil: understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes. **British Council**. São Paulo: British Council Brasil, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf. Acesso em 18 set. 2023.

BRITISH COUNCIL. O Ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. **British Council**. São Paulo: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 15 set. 2023.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Ketli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a Produção Biopolítica da Educação como Formação de “Capital Humano”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27679>. Acesso em 2 out. 2023.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística**

Teórica e Aplicada, [S.l.], v.32, n.2, p.543-555, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/pGPFvqQSmj8wKMDmBpB6dJs/?lang=pt#>. Acesso em 22 set. 2023.

DRUMOND, Erick Soares. **O livro didático e os privilégios da branquitude na formação de professores de Língua Inglesa**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/14868>. Acesso em 06 out. 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. 1 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, 316 p. Título original: *Discourse and Social Change*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Currículo. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Apicuri, 2016. 269 p.

HOOKS, bell. Language. *In*: **Teaching to transgress**. Nova Iorque: Editora Routledge, 1994. p. 167-176.

HOOKS, bell. Democratic Education. *In*: **Teaching Community: A Pedagogy of Hope**. Nova Iorque: Editora Routledge, 2003. p. 41-50.

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

KUMARAVADIVELU, Bala. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *In*: **World Englishes**, v. 22, n. 04, 2003, p. 539-550.

KUPSKE, Felipe Flores; SANTANA, Juliana Silva. De Língua Estrangeira à Língua Franca e os paradoxos In-Between: tensionando o ensino da língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, [s.l.], v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397/41880>. Acesso em: 12 set. 2023.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB -**

História do Ensino de Línguas no Brasil, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 10 set. 2023

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

MATOS, Júlia Vasconcelos Gonçalves. **Um giro pelo mundo**: um estudo sobre a autonomia do aluno em livros didáticos de inglês. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26610>. Acesso em 29 set. 2023.

MCKAY, Sandra Lee. Bilingual users of English. *In*. MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**: Rethinking Goals and Approaches. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MÉNDEZ, Mariza. Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. **Colombian Applied Linguistics Journal**, Bogotá, v. 15, n. 2, p. 279-287, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3057/305729794009.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade.; HASHIGUTI, Simone Tieme. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [S. l.], v. 29, n. 53, p. 149–177, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 17 out. 2023.

MITCHELL, H.Q; MALKIGIANNI, Marileni. **Blue Skies 1**. Londres: MM Publications, 2016.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Materiais didáticos e currículo no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas. *In*: MOTA-PEREIRA, Fernanda; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais**. Salvador: EDUFBA, 2022a. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35802>. Acesso em 28 out. 2023.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Uma análise crítica sobre livros didáticos de inglês e a literatura como recurso alternativo para uma educação decolonial. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 65-84, 2022b. Disponível em: <https://zenodo.org/records/8363983>. Acesso em 15 set. 2023.

OLIVEIRA, Adelaide. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino. *In*: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: Edufba, 2012. p. 189-212. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16424>. Acesso em: 23 set. 2023.

PEREIRA, Fernanda Mota. Social and Racial Matters in Education. *In*: PEREIRA, Fernanda Mota. **Education and Literature: Reflections on Social, Racial and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre questões sociais, raciais e de gênero**. Tradução: Monique Pfau. Salvador: Edufba, 2020.

PEREIRA, Fernanda Mota. Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o ensino de inglês. **Revista Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, nº 3, p. 227-246, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80044/47234>. Acesso em 10 nov. 2023.

PICOTTE, Tristan. Rain Dance, Correcting the myth. **Partnership with Native Americans [S.l.]**, 2017. Disponível em: <http://blog.nativepartnership.org/rain-dance-correcting-the-myth/>. Acesso em 02 nov. 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500/4700>. Acesso em: 08 ago. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 04 nov. 2023.

RAIN Dance: The history and ritual of the rain dance is still followed today. **Indians.org**, [s.l.], 2023. Disponível em: <http://indians.org/articles/rain-dance.html>. Acesso em 01 nov. 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: Edufba, 2012. p. 57-82. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16424>. Acesso em: 22 set. 2023.

RICH, Adrienne. The Burning of Paper Instead of Children. *In*: RICH, Adrienne. **Collected Poems**. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, 1989. Disponível em: <https://poetrysociety.org/poems/the-burning-of-paper-instead-of-children>. Acesso em 25 out. 2023.

ROY-CAMPBELL, Zaline M. Promoting African languages as conveyors of knowledge in educational institutions. *In*: BALL, A; SPEARS, A.K; SMITHERMAN, G; MAKONI, S. **Black Linguistics: Language, Society and Politics in Africa and the Americas**. Londres: Routledge, 2002.

SAVISKI, Kristof; PRABJANDEE, Denchai. CEFR: A Global Framework for Global Englishes?. **Revista TESL-EJ**, Berkeley, v. 26 n. 3, 2022.. Disponível em: <https://doi.org/10.55593/ej.26103a1>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SILVA, Ana Célia da. **A Representação Social do Negro no Livro Didático: O que mudou? Por que mudou?**. Salvador: Edufba, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 13 out. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5755767/mod_resource/content/1/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf. Acesso em 30 out. 2023.

SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In*: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: Edufba, 2012. p. 311-354. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16424>. Acesso em: 01 jul.2023.

SIQUEIRA, Sávio. ELT MATERIALS FOR BASIC EDUCATION IN BRAZIL: is there room for an elf-aware practice?. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, v. 1, n. 65, p. 118-146, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/36472/20976>. Acesso em: 28 set. 2023.

SIQUEIRA, Sávio. Critical Pedagogy and Language Education: hearing the voices of Brazilian teachers of English. **Education Sciences**, v. 11, p. 235-252, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1297324>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In*: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: Edufba, 2012. p. 311-354. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16424>. Acesso em: 23 set. 2023.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) - IEL/Unicamp, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1325906>. Acesso em: 08 ago. 2023.

URBAN African American Vernacular English. **The Electronic World Atlas of Varieties of English, 2023**. Disponível em: <https://ewave-atlas.org/languages/15>. Acesso em 02 out. 2023.

WHAT are the top 200 most spoken languages? **Ethnologue**, 2022. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>. Acesso em: 01 maio 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas desde el in-surgir, el - resistir y re-vivir. 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmj>. Acesso em 10 nov. 2023.

WHO we are. **MMPublications**: Quality ELT books & e-learning, 2022. Sobre. Disponível em: <https://www.mmpublications.com/About>. Acesso em: 01 out. 2023.

WOODWARD, Tessa. **Planning Lessons and Courses, Designing Sequences**: designing sequences of work for the language classroom. 11. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 249 p. Disponível em: https://www.academia.edu/29222482/Planning_Lessons_and_Courses_Designing_Sequences. Acesso em: 23 set. 2023.