

LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS E TRAÇOS DE (DE)COLONIALIDADE

Lucas Natan Alves dos Santos (lucasnatanpopteen@gmail.com)
Mestrando/Universidade Federal de Sergipe/CAPES¹

Resumo: Nos livros didáticos (LDs) de inglês produzidos por grandes editoras e importados para a sala de aula de diversos países, é comum ser apresentado um modelo de falante ideal ao longo das páginas desses materiais: esse falante é branco, heterossexual e nativo, ora dos Estados Unidos, ora da Inglaterra. Os LDs de língua inglesa, no Brasil, adotados nas escolas públicas são selecionados a partir de um processo assistido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que dentre seus objetivos está a oferta de livros que se aproximem da realidade de professores/as e aluno/as, trazendo discussões relevantes para o mundo atual. Desse modo, este trabalho visa apresentar uma análise da presença/ausência de traços de (de)colonialidade na seção *Be an Agent of Change* do livro didático *Peacemakers* (8º ano) (Amos; Condi, 2018). Em relação à metodologia, consiste em uma pesquisa qualitativa, documental, de base interpretativista, resultante de uma atividade materializada durante o semestre letivo 2023.1, especificamente na disciplina Linguística Aplicada e Estudos Decoloniais do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Os resultados revelam, que apesar de nas imagens dispostas na seção aparecerem indivíduos de povos indígenas e da temática se pautar nas tradições orais, não se menciona quais são aquelas comunidades, em quais estados/países elas encontram-se. Ademais, não há perguntas que fomentem uma problematização/reflexão por parte do alunado a partir do uso e da leitura de tais imagens, não aproximando-as de um aprofundamento da temática abordada. É possível, portanto, considerar que, embora a seção seja nomeada como “seja um/a agente da mudança”, não houve uma mudança por parte dos organizadores na forma de integrar/pensar os indígenas à/na seção do LD, estando as imagens distantes da atividade proposta, contribuindo para uma perspectiva colonizadora/colonizante de enxergá-los.

Palavras-chave: (De)colonialidade; Livro didático; Língua Inglesa.

Introdução

No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, enquanto professor/a ou aluna/o, temos contato com o livro didático, não importa se estamos em uma escola pública ou privada. O livro faz parte do dia a dia da sala de aula, sendo um auxílio para as práticas pedagógicas ou mesmo o único instrumento que o/a professor/a tem em mãos (Ferreira; Camargo, 2014). Quando abrimos um livro de língua estrangeira, mais

¹ Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a minha bolsa de mestrado acadêmico, que me proporciona(ou) a escrita deste texto, dentre outras atividades.

especificamente o de língua inglesa (LI), de uma escola privada (e em escola pública também, por que não?) ou algum daqueles muitos disponíveis para compra na internet editados por grandes editoras, por professores/as famosos/as ou, ainda, por *influencers* no aprendizado de LI, tendemos a nos deparar com um modelo de falante de inglês que deve ser conquistado, seguido.

Esse modelo está (sub)entendido nas imagens dispostas e nos textos escritos nas páginas desses livros. Há um reforço de que o/a aprendiz de LI deve simular o famigerado falante nativo em sua pronúncia sem sotaque ou com sotaque padrão estadunidense ou britânico, por exemplo. Não se trata de um mito criado nas décadas finais do século passado em decorrência da ascendência dos Estados Unidos à potência hegemônica e, por consequência, a imposição do inglês como *a língua* dos negócios, do turismo, do entretenimento, da tecnologia etc.

É preciso voltar à época das Grandes Invasões e compreender como o colonialismo foi construído e construiu a maioria das relações e sociedades de que fazemos parte e temos conhecimentos nos dias de hoje para entendermos esse mito. As maiores contribuições para entendermos as implicações do colonialismo foram dadas pelos/as pensadores/as do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), tais como Aníbal Quijano, Catherine Walsh e Walter D. Mignolo (Castro-Gomez e Grosfoguel, 2007). O M/C é um projeto acadêmico surgido nas últimas décadas do século passado, com reflexões no campo de estudos decoloniais, pós-coloniais e latino-americanos a partir de investigações e problematizações envolvendo as relações existentes entre poder, colonialismo e modernidade. Sobre esse último aspecto, a modernidade, Quijano (2005; 2002) e Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) nos dizem que ela apenas começou a existir depois de 1492 com a invasão e a consequente invenção da América pelos colonizadores europeus.

Os europeus dominaram os povos originários da América e idealizaram o conceito de raça. Em outras palavras, esse conceito nunca foi biológico e a-histórico como fizeram-nos crer, ele foi criado para diferenciar os europeus de todos aqueles seres *selvagens, desumanizados, inferiores e de cor* que habitavam essas terras. Essa diferenciação racializada, validada posteriormente pela ciência positivista e pelo pensamento iluminista europeus, explorou o trabalho dos povos originários americanos (e

africanos, de igual modo) mediante a escravização, além da subtração das riquezas encontradas nas colônias com a finalidade de manter o capital nas e das metrópoles (Quijano 2005; 2002; Castro-Gomez e Grosfoguel, 2007; Veronelli, 2021).

As marcas das correntes e cicatrizes dos atos de violência contra esses povos, no entanto, continuam presentes até hoje. Quijano (2005; 2002) argumenta que apesar de as colônias terem suas declarações de independência das metrópoles “reconhecidas”, isso não efetivou o fim do colonialismo, que continua persistindo em nossos discursos, corpos, práticas, identidades, bem como nas instituições e nas estruturas das sociedades como um todo, o que, para ele, concerne ao fenômeno da(s) colonialidade(s).

Colonialidade essa que também encontra-se nos livros didáticos (LDs) de língua inglesa. Ferreira e Camargo (2014) advogam que nesses materiais há uma branquitude normativa, isto é, nas páginas aparece sempre um número maior de pessoas brancas em detrimento de pessoas negras. As autoras ainda ponderam que a representatividade negra é pouca ou nem aparece nos LDs e esse aparecimento está relacionado a pessoas negras bem-sucedidas do mundo do esporte, do cinema e da música, como se esses fossem os únicos lugares em que os/as negros/as pudessem ser localizados e obter sucesso em suas existências. Um outro contexto apontado por elas é a respeito da representatividade negra encontrar-se associada ao estereótipo de que apenas há negros/as no continente africano, muitas vezes reduzido à ideia limitante de ser somente um país.

A branquidade normativa e as personagens negras em profissões estereotipadas ratificam a complexidade e o racismo velado, em trazer os negros com profissões pouco valorizadas e relacionadas à sorte, dom ou esporte. **Essa ideologia somente vem a fortalecer a crença de que os negros não são parte constituinte da história e da cultura do país, deixando-os sempre marginalizados [...].** (Ferreira; Camargo, 2014, p. 188, ênfase minha)

[Em] uma pesquisa numa escola pública estadual do Paraná sobre a rememoração do negro nos livros didáticos, em que foi proposto a estudantes que desenhassem imagens que rememoravam negras/os nos livros didáticos. **Grande parte das crianças desenhou imagens de pessoas negras sendo escravizados ou castigadas no tronco.** (Nascimento; Mastrella-de-Andrade, 2017, p. 138, ênfase minha)

A marginalização de que o/as autor/as tratam acima ao problematizar o lugar do/a negro/a no LD (e dentro da sala de aula) refere-se à colonialidade do ser, na qual, como disse anteriormente, foi construída, ainda no período do colonialismo, através da inferiorização dos povos dominados e escravizados. Os europeus racializaram e violentaram aqueles corpos, marginalizaram aquelas línguas faladas, aqueles costumes praticados, pois não correspondiam a suas etiquetas, a suas línguas sistematizadas em uma gramática, nem ao seu *raciocínio* (sempre) *lógico* e *iluminado* (Veronelli, 2021; Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007).

Nesse caminho, em outra pesquisa sobre LDs, Nascimento e Mastrella-de-Andrade (2017) apontam para um norteamento dos livros. O norteamento ao qual se referem o autor e a autora não diz respeito somente ao norte geográfico, mas também ao Norte Global, ou epistêmico, que é formado sobretudo pelos países que durante o colonialismo foram os invasores, as metrópoles (Silva Júnior; Matos, 2019). Hoje, a título de exemplo, adiciona-se ao Norte Global, os Estados Unidos, país que foi transformado em uma força hegemônica e que atua como um neocolonizador nas relações globais por sua influência por intermédio do capitalismo neoliberal e da língua inglesa, dentre outros meios.

Nascimento e Mastrella-de-Andrade (2017, p. 146), por sua vez, sublinham que nos LDs de LI as realidades são “padronizadas e uniformizadas”. No que tange à categoria de lazer colocada nesses materiais, os destinos turísticos são *lugares-comuns* quando apresentados e estão nos Estados Unidos ou no continente europeu. Nesses livros, o/a falante ideal de inglês pertence a uma classe social favorecida, é branco e pode consumir esse lazer, pois possui recursos financeiros para aproveitar suas férias no *primeiro mundo*. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo que há o norteamento das possibilidades desse lazer, há um estreitamento da(s) identidade(s) (de raça e ou classe social) do sujeito que pode falar inglês e que pode ocupar esses espaços e consumir o que está lá para ser vendido.

Dessa forma, temos um exemplo da colonialidade do poder, que não se resume apenas a governos e instituições formais, mas está operante em todas as estruturas das sociedades, através das relações econômicas, hierarquias sociais, formas de conhecimento(s) etc. (Quijano, 2005; 2002).

No Brasil, os LDs de professores/as e alunas/os das escolas públicas são fornecidos

pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD. Para participar do processo de seleção, os/as organizadores/as e editoras que produzem as obras precisam adequá-las aos critérios requisitados no Edital do Programa. Dois desses critérios são o “1 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação” e a “2 Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (Brasil, 2020, p. 37-38). É importante destacarmos esses princípios éticos de que trata o segundo critério do Edital de Convocação do PNLD 2020:

A obra deve:

- a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnicoracial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.
- b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.
- c. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social;
- d. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;
- e. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes;
- f. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país;
- g. Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países;
- h. Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças.
- i. Estar isenta de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, exceto quando enquadrar-se nos casos referidos no Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000. (Brasil, 2020, p. 38-39)

Todos esses princípios requeridos pelo MEC mostram uma preocupação com as legislações em vigor no país, entretanto, de igual modo, podemos entender este como um movimento que anda em direção a uma perspectiva decolonial à medida que possibilita

aos/as organizadores/as das obras um outro olhar para questões que figuram nas mais diversas realidades brasileiras, dentro e fora da escola. Peguemos como exemplificação o princípio ético “e” da disposição acima: os povos afro-brasileiros, quilombolas, indígenas e do campo são, historicamente, inferiorizados nas relações institucionais, midiáticas, linguísticas etc. por causas das colonialidades do poder, do ser, da linguagem (Quijano, 2005; 2002; Veronelli, 2021).

Portanto, o espaço aberto com o PNLD para colocar esses povos em pauta através de LDs, que são distribuídos em todo o território do país, é uma oportunidade que temos para desconstruirmos e problematizarmos estereótipos e preconceitos enraizados, como nos mostram algumas análises de atividades realizadas por Silva Júnior e Matos (2019) com LDs de Espanhol aprovados pelo PNLD. Contudo, há também exemplos de LDs aprovados pelo Programa que promovem a inclusão dos princípios éticos, mas de forma diminuta ou esteriotipada, como mostram Ferreira e Camargo (2014) a partir da análise de um LD de Inglês (pesquisa já referenciada por mim acima).

Tendo em conta todas as discussões colocadas até o momento, parto para o objetivo deste trabalho: apresentar uma análise da presença/ausência de traços de (de)colonialidade na seção *Be an Agent of Change* do livro didático *Peacemakers* (8º ano) (Amos; Condi, 2018). Na próxima seção, assim, apresento o percurso metodológico, para, em seguida, dar prosseguimento com a análise do objeto em questão, dialogando com as autoras e autores já mencionadas/os. E, por último, finalizo este texto com algumas considerações.

Percurso metodológico

As raízes deste trabalho foram plantadas em uma atividade da disciplina Linguística Aplicada e Estudos Decoloniais, do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), realizada no semestre 2023.1 e foi dialogada com as professoras Dra. Doris Matos e Dra. Adriana Dalla Vecchia². Na atividade da disciplina, os/as alunos/as (eu incluído) realizaram a análise de um material didático, tendo por base os escritos de Silva Júnior e Matos (2019) e Mendes (2012). Eu

² Agradeço às professoras pelos textos compartilhados, pelas conversas e pelos (des)aprendizados proporcionados ao longo do semestre.

escolhi analisar a unidade 6 do livro *Peacemakers* (8º ano), cujo título é *From cover to cover* (de capa a capa, em tradução livre) (Amos; Condi, 2018). Esse é um livro de uma coleção para anos finais do ensino fundamental aprovada pelo PNLD 2020 (Brasil, 2019), e adotada em várias escolas ao redor do país, com utilização dentro de um período de quatro anos (2020-2023).

Aqui, eu não trago a análise de toda a unidade em virtude do espaço; concentrar-me-ei, então, em apresentar uma análise da presença/ausência de traços de (de)colonialidade na seção *Be an Agent of Change*, presente na unidade 6 do livro citado (Amos; Condi, 2018). Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, documental e possui uma base interpretativista. Encontra-se na área de Linguística Aplicada (LA), mas se aproximando de uma LA Transgressiva, a qual busca transgredir as regras e os limites impostos pelo pensamento positivista e cartesiano; e, ao mesmo tempo, aproxima-se de uma LA Suleada, que, epistemologicamente, olha para o Sul através de olhos suleados, buscando refletir sobre os conhecimentos (re)produzidos (sobre) e as realidades envolvendo as língua(gen)s socialmente situadas (Pennycook, 2006; Silva Júnior; Matos, 2019).

Os traços de (de)colonialidade no livro didático de inglês

A seção *Be an Agent of Change* (seja um/a agente da mudança, em tradução livre) faz parte de todas as unidades do livro *Peacemakers* (8º ano), sempre ao final de cada uma ou após duas delas. A seção objetiva “expandir reflexões sobre Educação para a Paz” (Amos; Condi, 2018, p. 5) e atrela-se ao título e à temática do livro, cujo título em português pode ser traduzido como “pacificadores/as”. Neste trabalho, eu proponho uma análise da *Be an Agent of Change* ordenada ao fim da unidade 6, apesar de englobar os temas tratados nessa unidade e também na unidade 5, ao longo de 2 páginas. O título dessa seção para essa unidade é “*safeguarding oral traditions*” (protegendo as tradições orais, em tradução livre) (Amos; Condi, 2018, p. 102).

A questão 1 da seção tem uma premissa bem interessante, pois é questionado ao/à aluna “o que você entende por tradição oral?”, e, logo depois, são apresentadas 12 opções para que o/a estudante “verifique” quais podem ser tratadas “como expressões orais em

uma dada sociedade” (Amos; Condi, 2018, p. 102, tradução minha). Dentre essas opções estão lendas, orações e cantigas de ninar. Na questão 2 é apresentado um fragmento de um texto da UNESCO (a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) sobre tradições e expressões orais, incluindo a língua(gem), como formas de herança cultural com o propósito de que os alunos e alunas revejam as respostas dadas à questão anterior. Essas duas questões corroboram para um atendimento dos propósitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um dos documentos que regem a educação brasileira e serve de critério para participação do Edital de Convocação do PNLD (BRASIL, 2020; 2019).

Na questão 3, é pedida a releitura do texto presente na questão 2 para serem respondidas, com base no texto, quatro perguntas enumeradas de “a” a “d” (Amos; Condi, 2018, p. 103). Essas três questões dão margem para a promoção de um diálogo em sala que entrelace a colonialidade da linguagem. Veronelli (2021) argumenta que essa colonialidade da linguagem dá-se a partir do momento que as línguas orais faladas pelos colonizados foram inferiorizadas pelos colonizadores, pois essas não possuíam estruturas gramaticais nem formas escritas. Para os colonizadores, as línguas orais não eram consideradas línguas e nem os colonizados considerados falantes de uma língua(gem) racional, sendo promovida uma política linguística de dominação dos povos originários com o ensino de português e o apagamento de suas línguas orais (Veronelli, 2021).

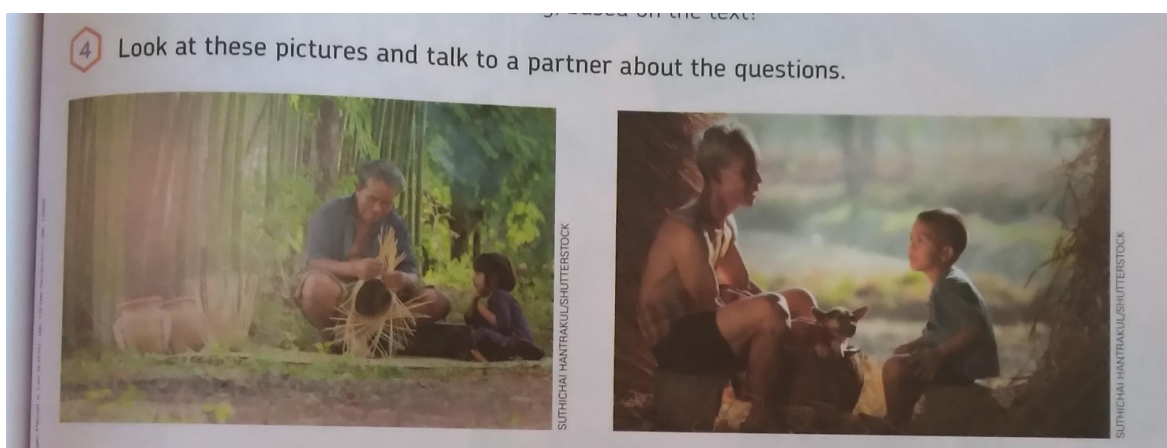
Desse modo, os/as alunos/as poderiam ter um entendimento das razões pelas quais as línguas orais dos povos indígenas, no Brasil e em outras partes do mundo, estão ameaçadas com o risco de desaparecimento. Também seria possível explorar o conceito de herança cultural, expandindo o entendimento de cultura para além da definição recorrente de um fenômeno uniforme e eurocentrado, uma vez que “as culturas, portanto, constroem-se e reconstroem-se na dinâmica entre identidade e diferença, proximidade e distanciamento, abertura e fechamento” (Mendes, 2012, p. 362).

Essas possibilidades todas podem ter como base as questões analisadas até agora, contudo, o/a professor/a desempenha um lugar significativo nesse contexto, pois apenas ele/a pode trazer essas discussões à luz, tendo em vista que o LD pode ser tanto um auxiliar quanto o único instrumento de suas práticas pedagógicas (Ferreira; Camargo,

2014; Mendes, 2012). É de nosso conhecimento, entretanto, que, nos últimos tempos, os/as professores/as têm sua autonomia em sala de aula questionada, principalmente por fatores político-ideológicos, além de suas constantes sobrecargas de trabalho, sendo apenas dois dos motivos que impedem que essas discussões tomem formas em nossas salas de aulas.

Agora, na questão 4, é pedido que os/as alunos/as observem duas imagens e conversem com um/a colega para, depois, responder a três perguntas³ enumeradas como “a”, “b” e “c” (Amos; Condi, 2018, p. 103).

Figura 1: imagens presentes na questão 4 do livro *Peacemakers* (8º ano)



Fonte: autor.

Não é oferecida uma contextualização para as imagens nem no enunciado da questão e nem nas perguntas dispostas na página. Faz-se, assim, inevitável questionar: Quem são esses indivíduos? (De) onde eles (são) estão? Qual é a nacionalidade? São indígenas? Qual/is língua/s falam?. Sem essas informações, os/as professores/as e os/as estudantes são lançados a fazer inferências⁴ sobre quem está sendo representado nas imagens, que lugar é aquele, que ações são aquelas. Eu também tive de fazer inferências a

³ “a) o que as imagens representam, com base no tema desta seção?”; “b) você teve esse tipo de interação quando era criança?”; “c) qual tipo de conhecimento os mais velhos/as podem transmitir para os mais jovens que não pode ser encontrado nos livros” (Amos; Condi, 2018, p. 103, tradução minha).

⁴ Essas inferências podem se pautar em conhecimentos/construções de mundo pautadas em estereótipos, racialização e outras colonialidade(s). Confesso que posso não escapar dessa limitação, porque sou um indivíduo inacabado e também sou permeado por colonialidades, porém estou sempre em (des/re)construção e decolonização em busca de um mundo melhor, mais decolonizado e suleado.

partir de minha (re)leitura dessas imagens para conseguir levar esta análise adiante: acredito que se tratam de comunidades indígenas orientais, tendo em consideração os traços fenotípicos e também o entendimento de que as relações de proximidade, cuidado e amor dos povos aborígenes com a Natureza são corriqueiras.

As imagens ali parecem estar cumprindo apenas um papel multimodal, uma inserção visual em meio aos textos escritos. De forma igual, a seção não proporciona uma possibilidade de discutir a multi/interculturalidade das relações que envolvem as tradições e expressões orais, com base no texto da UNESCO e nas imagens, que, notoriamente, contemplam indivíduos de outra/s cultura/s; além das relações mantidas no mundo globalizado. Todas as três perguntas da questão 4 são limitantes ao passo que ignoram os significados presentes nas imagens e se voltam à questionar os/as estudantes somente sobre sua realidade/relação com as tradições orais e com o que foi estudado na seção (ver nota de rodapé 3). Concorro, dessa maneira, com Ferreira e Camargo (2014) e Nascimento e Mastrella-de-Andrade (2017): os resquícios do colonialismo podem estar presentes nos livros de língua estrangeira de modo que apenas um outro olhar, atento e suleado pode observar a presença desses traços de colonialidade (Silva Júnior; Matos, 2019). Afinal, como seres colonizados, temos as colonialidades presentes em nossas mentes, corpos e práticas: muitas vezes reconhecendo-as e desconstruindo-as, outras tantas vezes, desconhecendo-as (ou negando-as) e reproduzindo-as.

Finalmente, na última questão, a 5, cada estudante é orientado/a a fazer uma pesquisa sobre “histórias/superstições/ditados/músicas” que eram contadas/os pelos pais ou por outros/as membros/as da família de gerações diferentes (Amos; Condi, 2018, p. 103). A pesquisa tem como objetivo final a realização de uma mesa-redonda em sala de aula. Essa última atividade pode oportunizar que os alunos e alunas possam conhecer mais das histórias e das tradições orais que fazem e fizeram parte da existência de seus familiares, familiares que, muitas vezes, podem ser pessoas que não têm o domínio da língua escrita nem da norma padrão e se comunicam somente pela língua oral. Com essa atividade, possibilita-se que essas vozes cheguem às salas de aulas e outras pessoas, professor/a e outros/as alunos/as, escutem-nas.

Algumas considerações

Embora o colonialismo tenha, teoricamente, sido interrompido com a independência das colônias, as marcas desse processo permanecem nos corpos dos indivíduos, em suas relações, instituições e sociedades das nações colonizadas (Quijano, 2005; 2002). Essas marcas são denominadas colonialidade(s) segundo os estudos do grupo M/C, Modernidade/Colonialidade, e acarretam em preconceitos/crimes como o racismo e a xenofobia. Assim sendo, meu objetivo com este trabalho foi apresentar uma análise da presença/ausência de traços de (de)colonialidade na seção *Be an Agent of Change* do livro didático *Peacemakers* (8º ano) (Amos; Condi, 2018).

Os resultados revelam que apesar de nas imagens dispostas na seção aparecerem indivíduos de povos indígenas e da temática se pautar na tradição de cultura oral, não se menciona de quais comunidades aqueles indivíduos são, em qual(is) estado(s)/país(es) essas comunidades se encontram. Ademais, não há perguntas que fomentem uma problematização/reflexão por parte do alunado a partir do uso e da leitura de tais imagens, não aproximando-as de uma problematização mais aprofundada da temática abordada na seção. Pode-se inferir que os traços de colonialidade permearam a seção “seja um/a agente da mudança” e isso leva-nos a acreditar que os/as responsáveis pela organização e edição do livro não tiveram uma preocupação em integrar e pensar os indígenas na parcela analisada do material, o que contribui para uma manutenção na perspectiva de enxergar esses indivíduos: perspectiva essa colonizadora e colonizante (Silva Júnior; Matos, 2019; Veronelli, 2021) numa oposição ao título da seção: “seja um/a agente da mudança”.

Cabe ressaltar que a seção contempla possibilidades de um diálogo que aborda uma visão decolonizadora, porém esse papel é restringido aos/as professores/as ao passo que podem utilizar a seção (e ou o LD) para propor uma problematização das imagens, dos textos e um aprofundamento das questões que nele estão. Mas esse papel esbarra em uma série de impossibilidades, como a sobrecarga de trabalho desses/as profissionais. Por fim, ressalto que a análise contemplou apenas uma amostra do livro *Peacemakers* (8º ano) e os resultados e reflexões aqui apresentados não devem se estender ao material como um todo.

Referências

AMOS, Eduardo; CONDI, Renata. (Orgs.). *Peacemakers*: livro do aluno. 1ª ed. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação 01/2018 – CGPLI*. Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/2020/EDITAL_PNLD_2020_CONSOLIDADO_7_RETIFICACAO.pdf>. Acesso em 11 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica. *PNLD 2020: língua inglesa – guia de livros didáticos*. Brasília, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo: Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 9-24.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mábia. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 6, n. 12, p. 177–202, 2014.

MENDES, Edleise. Aprender a ser a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.

NASCIMENTO, Gabriel; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Lazer no livro didático de inglês: identidades de classe social. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, 2017, p. 131-157.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por Uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. 2ª ed.. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, v. 37, 2002, p. 4-28.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris. Linguística Aplicada e o SULear:

práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar Sulear*, 2019, p. 101-116.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Tradução: DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. *Revista X*, v. 16, n. 1, 2021, p. 80-100.