



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

RENATO DOS SANTOS SANTANA

**LETRAMENTOS DIGITAIS E DECOLONIALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE
INGLÊS: uma análise na rede pública estadual de Sergipe**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2024**

RENATO DOS SANTOS SANTANA

**LETRAMENTOS DIGITAIS E DECOLONIALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE
INGLÊS: uma análise na rede pública estadual de Sergipe**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Karina de Oliveira Nascimento.

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S232I

Santana, Renato dos Santos

Letramentos digitais e decolonialidade no livro didático de inglês : uma análise na rede pública estadual de Sergipe / Renato dos Santos Santana ; orientadora Ana Karina de Oliveira Nascimento – São Cristóvão, SE, 2024.

163 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Linguística - Estudo e ensino. 2. Letramento digital. 3. Letramento - Aspectos sociais. 4. Livros didáticos. 5. Língua inglesa. 6. Sergipe. I. Nascimento, Ana Karina de Oliveira, orient. II. Título.

CDU 81'1(813.7)

RENATO DOS SANTOS SANTANA

**LETRAMENTOS DIGITAIS E DECOLONIALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE
INGLÊS: uma análise na rede pública estadual de Sergipe**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos, vinculada à linha de pesquisa Linguística Aplicada, sob orientação da Prof^a Dr^a Ana Karina de Oliveira Nascimento.

Aprovado em: 22/02/2024

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Karina de Oliveira Nascimento
Universidade Federal de Sergipe (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Elaine Maria Santos
Universidade Federal de Sergipe (Examinadora interna)

Prof^a. Dr^a. Leina Cláudia Viana Jucá
Universidade Federal de Minas Gerais (Examinadora externa)

Prof^a. Dr^a. Doris Vicente da Silva Matos
Universidade Federal de Sergipe (Suplente interno)

Prof. Dr. Sergio Ifa
Universidade Federal de Alagoas (Suplente externo)

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2024

A todos os alunos e professores que, assim como eu, acreditam que vidas podem ser transformadas através da educação. Aos meus pais que desde cedo me permitiram sonhar, meus irmãos de sangue e da vida e a todos os amigos que construí ao longo da minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, criador de todas as coisas que me deu a graça de concluir mais uma etapa da minha vida.

Aos meus pais, Vera Lúcia e Orlando Rezende, meus principais incentivadores, por sempre, com muito amor e carinho, apoiarem meus sonhos. Meus irmãos, Igor Santana e Danillo Santana, por toda parceria durante todo o percurso acadêmico.

Aos meus avós: Luzinete Menezes e Renato dos Santos (*in memoriam*), Aurora Gomes e Francisco Gomes (*in memoriam*) e demais familiares que torcem por mim.

A minha orientadora, Prof^ª. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento, que sempre, com muita dedicação, paciência e maestria, me orientou.

A banca examinadora, Prof^ª. Dra. Leina Cláudia Viana Jucá e a Prof^ª. Dra. Elaine Maria Santos, pela leitura atenta e todas as contribuições para a concretização deste trabalho.

A Prof^ª. Dra. Maria Amália Vargas Façanha por todo carinho, entusiasmo e auxílio durante o mestrado, principalmente, durante o estágio docente.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS, pelos valiosos ensinamentos.

A todos os colegas do grupo de pesquisa Linc, de modo especial, José Raimundo, Thiago de Melo, Isaac Ismerim e nossa prima acadêmica Jayne Oliveira, por todas as aulas, projetos, artigos, alegrias e inquietações compartilhadas durante os dois anos da pesquisa.

A minha grande amiga Caroline Lima que desde a graduação tem sido um porto seguro para mim.

Aos irmãos que a vida me presenteou: Matheus Pereira, Ronaldo Guilherme e José Ítalo, por todo o suporte, incentivo e orações constantes.

A Diego Teles, Luciene Carla e Rozivania Catarino que me acompanham e incentivam desde a graduação.

A todos os irmãos da Comunidade Obra de Maria que torceram e rezaram pela concretização desse sonho.

E a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - pelo incentivo da pesquisa através da bolsa de mestrado.

Muito Obrigado!

RESUMO

As mudanças sociais ocasionadas, principalmente, pela popularização das tecnologias digitais têm contribuído para o desenvolvimento de novos letramentos, com destaque aos letramentos digitais. Isto ocorre, dentre outros motivos, em razão de que nas interações online, a comunicação se dá de diferentes modos, fazendo surgirem novas maneiras de (re/des)construir sentidos. Inevitavelmente, colonialidades que se perpetuam na sociedade são refletidas nos ambientes digitais. Nesse contexto, é relevante que a educação formal seja capaz de ressignificar essa realidade de maneira crítica, por meio da ação docente e dos livros didáticos. Esta dissertação de mestrado foca em mapear, com base nas coleções de livros didáticos de língua inglesa aprovadas no edital do PNLD (Brasil, 2018), publicadas no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, 2019), a coleção de livros didáticos de inglês voltados ao ensino fundamental anos finais mais utilizada na rede pública estadual de Sergipe, com o objetivo geral de analisar de que forma esses livros apresentam atividades que se relacionam aos letramentos digitais e às questões decoloniais na educação linguística em inglês. Para atender a este objetivo, esta pesquisa qualitativa (Paiva, 2019; Nunes, 2021) e interpretativista (Moita Lopes, 1994) ampara-se nas teorias dos letramentos digitais (Lankshear; Knobel, 2011, 2015; Nascimento; Knobel, 2017); nas discussões referentes aos livros didáticos (Leffa, 2008, 2016; Rojo, 2013, 2017; Façanha, 2018); bem como nas teorias decoloniais (Sousa Santos, 2018; Castro-Gomez, 2007; Silva Júnior; Matos, 2019). Além da análise da coleção mais utilizada nas escolas públicas estaduais de Sergipe, são realizados levantamentos bibliográficos e análise documental, considerando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e o edital do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (Brasil, 2018), compondo uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Para realização das análises, os dados são codificados com base em Saldaña (2009, 2013) e, por meio deles, é possível observar como os letramentos digitais são apresentados no decorrer das unidades que compõem os livros didáticos da coleção selecionada, além de refletir acerca de que forma o material didático abre brechas para o trabalho com a língua inglesa a partir de uma perspectiva decolonial, averiguando quais vozes são contempladas, bem como quais são silenciadas e/ou excluídas. Os resultados principais apontam que, embora as atividades apresentem possibilidades que se relacionam com os letramentos digitais e a decolonialidade, a problematização fica sob a responsabilidade do professor, visto que há poucas propostas de aprofundamento dos temas tratados neste estudo, letramentos digitais e decolonialidade, nos livros didáticos analisados.

Palavras-Chave: livro didático; inglês; educação linguística; letramentos digitais; decolonialidade.

ABSTRACT

The social changes caused, mainly by the popularization of digital technologies, have contributed to the development of new literacies, with an emphasis on digital literacies. This occurs since in online interactions, communication takes place through different modes, emerging new ways of (re/de)constructing meanings. Inevitably, colonialities reflected in society are also present in digital environments. In this context, it is important that formal education can be capable of giving new meanings to this reality critically, through teacher practices and textbooks. This master's thesis focuses on mapping, based on the collection of textbooks selected by the PNLD public call, published in the Guide of the National Textbook Program (Brasil, 2019), directed to the teaching of the English language, the collection of English textbooks aimed at elementary school (6th, 7th, 8th and 9th grades), most used in state public schools of Sergipe, Brazil. The general objective is to analyze how these books present activities that relate to the perspective of digital literacies and decoloniality in English language education. To achieve this objective, this qualitative (Paiva, 2019; Nunes, 2021) and interpretive (Moita Lopes, 1994) research is supported by theories related to digital literacies (Lankshear; Knobel, 2011, 2015; Nascimento; Knobel, 2017); discussions regarding textbooks (Leffa, 2008, 2016; Rojo, 2013, 2017); as well as decolonial theories (Sousa Santos, 2018; Castro-Gomez, 2007; Silva Júnior; Matos, 2019). In addition to the analysis of the most used collection in public schools in Sergipe, bibliographical surveys and documentary analysis are carried out, considering the Brazilian National Common Core Curriculum - BNCC (Brasil, 2018) and the public call of the National Textbook Program - PNLD (Brasil, 2018), composing bibliographic and documentary research. The data was coded based on Saldaña (2009, 2013) to accomplish the analysis. In the end, it is possible to observe how digital literacies are presented, throughout the units that make up the textbook. In addition, it is feasible to reflect on how the materials open spaces for working with the English language from a decolonial perspective, observing which voices are covered, along with which ones are silenced and/or excluded. The main results indicate that although the activities present possibilities that are related to digital literacies and decoloniality, the problematization is the teacher's responsibility since there are few initiatives in the textbooks to deepen the topics of this study, digital literacies and decoloniality in English language education.

Keywords: textbook; English; language education, digital literacies; decoloniality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Recorte temporal de trabalhos produzidos na última década	50
Quadro 2 - Critérios eliminatórios – Edital PNLD	74
Quadro 3 - Coleções aprovadas no PNLD – 2020	82
Quadro 4 - Quantitativo de escolas públicas de Sergipe que adotaram as coleções	85
Quadro 6 - Visão Geral dos livros da coleção Way to English for Brazilian Learners	96
Quadro 7 - Organização das Unidades Didáticas dos Livros da Coleção Way to English for Brazilian Learners	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Plataforma SIMAD.....	21
Figura 2: Diretorias Regionais de Educação.....	22
Figura 3: Percentual de distribuição de livros.....	23
Figura 4: Contents, 6º Ano.....	92
Figura 5: Contents, 7º ano.....	93
Figura 6: Review 1, 6º ano.....	94
Figura 7: Review 1, 7º ano.....	95
Figura 8: Reading Comprehension, 9º ano.....	99
Figura 9: Language in Use, 9º ano.....	100
Figura 10: Language in use, 9º ano.....	101
Figura 11: Primeiro e Segundo ciclos de codificação - Letramentos Digitais.....	104
Figura 12: Le@rning on the web, 6º ano.....	105
Figura 13: Extra reading e extra vídeos, 6º ano.....	106
Figura 14: Evaluating Websites, 7º ano.....	108
Figura 15: Evaluating websites, 9º ano.....	110
Figura 16: How to spot fake news, 9º ano.....	111
Figura 17: Atividade de Writing, 6º ano.....	114
Figura 18: Listening and Speaking, 7º ano.....	115
Figura 19: Listening and Speaking, 7º ano.....	116
Figura 20: Taking it further, 8º ano.....	117
Figura 21: Primeiro e Segundo ciclos de codificação - Decolonialidade.....	120
Figura 22: We are all human, 7º ano.....	121
Figura 23: We are all human (continuação), 7º ano.....	122
Figura 24: History of English, 9º ano.....	124
Figura 25: Texto “British Colonialism”, 9º ano.....	125
Figura 26: Posters Unicef, 9º ano.....	126
Figura 27: Empowerment through Sport, 7º ano.....	127
Figura 28: Reading Comprehension, 6º ano.....	129
Figura 29: Reading for Critical thinking, 6º ano.....	130
Figura 30: Looking to the past, 7º ano.....	131
Figura 31: Looking to the past (continuação), 7º ano.....	132
Figura 32: Looking ahead, 7º ano.....	133
Figura 33: Looking ahead (continuação), 7º ano.....	134
Figura 34: Objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC, 6º ano.....	136
Figura 35: English all around the world, 6º ano.....	137
Figura 36: English all around the world, 7º ano.....	138
Figura 37: English all around the world, 8º ano.....	139
Figura 38: English all around the world, 9º ano.....	140
Figura 39: Unit 6 - Having fun, 9º ano.....	142
Figura 40: Unit 8, Friends Forever, 8º ano.....	144

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LA - Linguística Aplicada

LD - Livro didático

Linc - Letramentos em inglês: Língua, Literatura e Cultura

MEC - Ministério da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

RP - Residência Pedagógica

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Suleando conceitos e justificativa.....	16
1.2 Objetivos.....	18
1.3 Percurso Metodológico.....	19
2 LIVROS DIDÁTICOS, LETRAMENTOS DIGITAIS E DECOLONIALIDADE EM TEMPOS DE WEB 4.0.....	25
2.1 Letramentos Digitais e Linguagem.....	33
2.2 Linguagem e Decolonialidade.....	39
2.3 Tecnologias Digitais e Educação Linguística em Inglês.....	44
2.4 Livro Didático, Tecnologias Digitais e Decolonialidade.....	54
3 LETRAMENTOS DIGITAIS E DECOLONIALIDADE NA BNCC E NO PNLD	60
3.1 Letramentos digitais e decolonialidade na BNCC.....	65
3.2 Edital PNLD/2020: reflexões sobre letramentos digitais e decolonialidade.....	72
4 LETRAMENTOS DIGITAIS E DECOLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	80
4.1 Coleções aprovadas no PNLD sob análise.....	81
4.1.1 Livros adotados em Sergipe.....	83
4.2 Aspectos Gerais da Coleção Way to English for Brazilian Learners.....	86
4.3 Letramentos Digitais na Coleção Way to English for Brazilian Learners.....	103
4.4 Decolonialidade na Coleção Way to English for Brazilian Learners.....	119
4.5 BNCC, PNLD e a coleção Way to English for Brazilian Learners.....	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS.....	151

1 INTRODUÇÃO

Ao se configurar como uma área de estudos que leva em conta a linguagem e suas relações com a/na sociedade, a Linguística Aplicada (doravante LA) vem se transformando com o passar dos anos. Partindo de um contexto que privilegiava a observação e a construção de metodologias voltadas para o ensino de línguas, o campo aos poucos foi se complexificando, na medida em que outras questões foram surgindo em virtude de mudanças na sociedade. Isso resultou na expansão da Linguística Aplicada enquanto ciência, privilegiando saberes, contextos e culturas antes desconsiderados, observando assim os indivíduos e o modo como eles estabelecem relações com a sociedade e suas identidades. Desse modo, esses fatores contribuíram para a construção de uma LA focada em diversos campos epistemológicos que também se encontram em constante (re)construção e (des)aprendizagem (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 1998).

Com o desdobramento da LA sob outros campos do saber, os estudos no campo passaram a englobar os diversos espaços, os quais a língua se manifesta, não somente o modo como a língua se estrutura e se organiza. Pennycook (1998) destaca que as primeiras pesquisas na área foram alicerçadas pelos princípios iluministas e estruturalistas¹, o que, conseqüentemente, materializava-se por meio de uma distância entre sujeito, linguagem, sociedade e política. Com a ascensão dos ideais pós-modernos², houve uma alteração dos paradigmas que então regiam a sociedade. A ideia do sujeito como pré-construído passou a ser colocada em questão, o que trouxe novas perspectivas para as pesquisas em Linguística Aplicada, rompendo com os ideais calcados pela visão estruturalista. Esse rompimento, somado ao estreitamento das relações com outras áreas do saber, trouxe novos paradigmas e objetos para os trabalhos, configurando uma nova agenda de pesquisa, preocupada em evidenciar outros olhares e vozes (Kleiman, 2013).

Nesse contexto, a escola, por exemplo, bem como as relações estabelecidas nesse ambiente, é de interesse da Linguística Aplicada, uma vez que se trata de um espaço no qual as vivências dos indivíduos se encontram, realçando diferenças e, conseqüentemente, conflitos culturais. Essa relação se complexifica ainda mais com o advento das tecnologias digitais, na

¹ Linha de pensamento que estuda as estruturas que compõem as coisas. No campo da linguagem, o estruturalismo observa a língua a partir da sua organização estrutural (Câmara, 1967).

² Pós-modernidade é o período que compreende as mudanças vivenciadas na sociedade após a Segunda Guerra Mundial. Dentre essas mudanças, destacam-se: “A flexibilidade das regras e valores; o individualismo; a pluralidade e a diversidade; a presença de incertezas; o vazio existencial; a combinação de tendências, gostos e estilos; a geração e disponibilização de grandes blocos de informação; a liberdade de expressão, pensamento e manifestação; a produção em série de cultura para consumo rápido; o consumismo; e a aceleração do pensamento com a negação do ócio” (Cabral, 2022, p. 61).

medida em que elas contribuem para que as barreiras geográficas sejam ultrapassadas, além de permitirem a intensificação da aprendizagem ubíqua, ou seja, em qualquer lugar e a qualquer momento (Cope; Kalantzis, 2008; Santaella, 2014). Como consequência dessa relação, novas tecnologias vêm modificando a maneira como os usuários geram, comunicam e (re/des)constróem significados na sociedade e também no ambiente escolar.

Além das implicações de cunho social, as tecnologias digitais impactam diretamente o ambiente escolar, pois os jovens estão cada vez mais conectados, o que demanda que os professores e os materiais didáticos caminhem nessa mesma direção (Paiva, 2014). Esse contexto, por conseguinte, tem implicações diretas no modo como se compreende e se ensina línguas, já que houve alterações em relação à linguagem escrita e:

Sabemos que com o advento das novas tecnologias de comunicação, certamente diferentes maneiras de escrever surgiram nas últimas décadas, tais como blocos eletrônicos de anotações, e-mails, postagens em redes sociais, mensagens de textos pelo celular, currículos virtuais, livros digitais, etc. [...] (Brahim *et al.*, 2021, p. 29).

Em virtude das alterações na linguagem escrita e suas formas de apresentação, Rojo (2017) enfatiza que os letramentos com foco somente na letra não são suficientes para abarcar as características dos alunos. Com a inserção de diferentes semioses na comunicação, é primordial que a escola promova possibilidades para que os discentes desenvolvam letramentos que lhes possibilitem engajar-se de maneira crítica na sociedade cada vez mais conectada. Portanto, é urgente que práticas que englobam os letramentos digitais sejam consideradas, bem como refletidas nas práticas metodológicas e nos livros didáticos adotados nas escolas, especialmente quando consideramos o ensino de línguas.

Tratar de língua na atualidade implica compreender a bagagem sócio histórica que a compõe. Isto significa que o modo como construímos significados e nos inserimos na sociedade, enquanto sujeitos por meio da língua, tem como base princípios políticos, sociais e históricos herdados dos processos de colonização. A classificação por raças, por exemplo, herança do colonialismo, estabelece um dos grandes pilares da sociedade atual, visto que, ao mesmo tempo que divide, respalda a elite e o seu local de privilégio no seio das relações sociais, conforme Quijano (2005), classificando os colonizadores e o conhecimento por eles produzido como superior. Isso tem suas raízes, segundo o autor, no fato de que as divisões raciais, iniciadas no período colonial, eram atreladas as relações de dominação e hierarquia, colocando os dominadores, que se autodeclararam como brancos, em posição de superioridade em relação aos indígenas e negros.

Essa divisão trouxe consequências para as estruturas sociais, visto que se estendeu a vários outros campos da vida social. Em virtude disso, as relações de trabalho, como também a lógica do capital, se constituíram com base nas categorias raciais. Portanto, os dominadores, em sua maioria, eram os exploradores brancos do mercado trabalhista, enquanto a classe dominada, predominantemente negra, foi explorada e destinada à escravidão. Nesse contexto, a língua foi utilizada como mediadora dos interesses da classe dominante, perpetuando os discursos capazes de reforçar essa dominação (Quijano, 2005).

Assim, estamos diante de uma poderosa política que segue até os dias atuais, reforçando privilégios, preconceitos e segregando povos, saberes, culturas em prol de uma bagagem epistemológica que foi imposta. Isso se dá por intermédio dos discursos perpetuados e reforçados na/e por meio da língua. Atualmente, além da cultura oral e impressa, as tecnologias digitais têm reinventado a maneira como significados são construídos e negociados. Afinal, os discursos veiculados na sociedade também se refletem no ambiente digital, reforçando as hierarquias construídas ao longo da história. Para transgredir essa realidade, hooks (2013) defende que o ensino deve ser pautado em práticas que incluam a diversidade histórica, ou seja, que privilegie visões de mundo que ultrapassem as perspectivas dos colonizadores.

Nesta investigação, parto das teorias dos letramentos digitais e da decolonialidade a partir de uma abordagem crítica. Logo, perceber os processos históricos e sociais que nos formaram enquanto sujeitos são essenciais para uma formação crítica. Formar os alunos criticamente significa ajudá-los a compreender que “os sentidos não são 'dados' por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua. Isso significa dizer que a língua, que tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço ideológico de construção e atribuição de sentidos” (Jordão, 2013, p. 73).

Desse modo, em linhas gerais, os letramentos digitais se referem às práticas sociais realizadas em ambientes digitais. Letramentos, no plural, entendidos como práticas socioculturais, englobam a linguagem e a bagagem sociocultural que a compõem. Além disso, levam em consideração as diferentes maneiras de construir e negociar significados através da multimodalidade presente nas redes, além da capacidade de reflexão crítica sobre as vivências e experiências do mundo digital (Lanksehar; Knobel, 2011; Jones; Hafner, 2012; Nascimento; Knobel, 2017). Por sua vez, a colonialidade é o resultado dos processos de colonização vivenciados ao redor do globo, os quais, ainda que extintos da forma como se apresentavam no passado, têm sua lógica de dominação perpetuada por meio de processos aos quais atribuímos o nome de colonialidade. Esta assume diversas formas e tem sido denominada, pelos autores, como colonialidades, adentrando as diversas esferas do ser, do saber, do poder e da linguagem

(Mignolo, 2003; Quijano, 2005; Veronelli; Daitch, 2021). Por outro lado, a decolonialidade busca traçar caminhos para identificar e enfrentar as colonialidades que continuam a se perpetuar através de diversos mecanismos, a exemplo da língua, e colocam grupos sociais em posição de inferioridade (Castro-Gómez, 2007; Sousa Santos³, 2018).

Inevitavelmente, as problemáticas sociais serão transpostas para os ambientes digitais, em razão dos moldes possibilitados pelo formato da *web*, ambiente no qual algoritmos aprendem como interagimos nas plataformas digitais, e acabam contribuindo para a manutenção das colonialidades nas redes online (Lippold, 2017; Kwet, 2019). Estas, por sua vez, ao estarem na vida social dos estudantes, adentram inevitavelmente as instituições escolares.

Para lidar com questões como as que vêm sendo apresentadas aqui, Matos (2020) defende que é necessário olhar o currículo a partir de uma perspectiva crítica, de modo a questionar quais poderes estão sendo perpetuados e/ou negligenciados nessas diretrizes. A priori, “currículo é uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições, que vai muito além de uma visão simplista de enumeração de conteúdos e diretrizes” (Matos, 2020, p. 104). Em meio a essa definição, a autora destaca que o currículo tem sido comumente pensado por meio de óticas coloniais, já que a divisão de conteúdos e diretrizes acaba por homogeneizar os sujeitos. A mesma autora destaca, nesse sentido, a urgência de se pensar em um currículo decolonial, pautado na diversidade e no diálogo. Assim:

Para a construção de um currículo decolonial, todas essas questões [que envolvem tensões territoriais e identitárias] devem ser refletidas e ter nas bases de sua formação, discussões transdisciplinares, que considerem conhecimentos advindos de outras áreas do saber, de modo que a diversidade seja a base de sua elaboração, desconstruindo os paradigmas monoculturais pelos quais os conhecimentos são construídos (Matos, 2020, p. 104-105).

Desse modo, pensar em currículo decolonial denota refletir e, especialmente, aprender a partir das vivências, culturas e vozes dos grupos mais afetados e segregados pelos processos de colonização. Essa vivência almeja combater preconceitos difundidos na/pela língua no decorrer dos anos e traçar caminhos para romper com as colonialidades que nos constituem

³ Manifesto ciência das acusações de assédio que envolvem o autor Sousa Santos e sinalizo o meu repúdio às ações das quais ele foi acusado. Entretanto, mantenho seus textos neste estudo, considerando as contribuições relevantes para a teoria da decolonialidade. Para saber mais sobre a polêmica envolvendo o autor, ver notícia disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/04/11/sociologo-renomado-e-acusado-de-assedio-por-ex-alunas-da-universidade-de-coimbra-em-portugal.ghtml>. Acesso em: 20 set. 2023.

enquanto indivíduos (Sousa Santos, 2018; Silva Júnior, Matos, 2019). Nesse entendimento, sendo o Brasil um país marcado pela colonização, o ensino de modo geral, mas no caso deste trabalho, o ensino de inglês, deve levar em conta tais problemáticas de modo a formar cidadãos críticos e cientes das colonialidades que formam suas identidades.

Essas vivências podem adentrar o ambiente escolar por meio dos livros didáticos. Para tanto, contudo, estes precisam estar alicerçados, ou ao menos possibilitar brechas, isto é, espaços para problematizar as questões postas a partir de outras perspectivas (Duboc, 2017). Porém, somente a presença de brechas ou do trato das questões decoloniais nos materiais didáticos não garantem que as questões aqui problematizadas sejam tratadas em sala de aula. É primordial que o professor⁴ também esteja ciente dessas questões e consiga problematizá-las de maneira consciente e crítica, sendo indispensável formação inicial e continuada com esse objetivo, visto que cabe a ele decidir como irá tratar das questões em sala.

Além disso, o trato com as tecnologias digitais é um fator indispensável, tendo em vista que os alunos se inserem nos ambientes digitais, consumindo e (des)construindo saberes e práticas. Portanto, a produção de livros didáticos e o ensino de modo geral encontram-se envoltos em vários desafios. Inicialmente, ainda é comum encontrar professores resistentes à adoção dos livros didáticos ou que não saibam utilizar o material disponibilizado, sendo assim, de certo modo, presos às perspectivas do livro ou às suas próprias visões de mundo (Paiva, 2014). De acordo com Paiva (2014), essa resistência se justifica em uma série de fatores advindas dos diferentes contextos, porém, a autora aponta que a falta de formação e preparação específica, direcionada aos professores, quanto a utilização dos livros didáticos, contribuí de maneira significativa para esse fato. Isso acaba dificultando a construção de um currículo decolonial, além de fortalecer a ideia de que o livro didático é algo inquestionável (Rojo, 2014).

Outra questão diz respeito à diversidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira (hooks, 2013; Silva Júnior; Matos, 2019). Mesmo com as diretrizes estabelecidas pelos editais do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (Brasil, 2018b), ainda se configura um desafio, em muitas realidades, problematizar a diversidade étnica e cultural do Brasil, sem privilegiar a visão dos grupos dominantes. Outra questão, interliga-se aos letramentos digitais, visto que além do despreparo dos docentes para lidar com as problemáticas advindas dos ambientes digitais, as escolas brasileiras acabam não dispendo de um ambiente que possibilite a prática e a problematização das interações que ocorrem em ambientes digitais (Lankshear; Knobel, 2011; Nascimento; Knobel, 2017).

⁴ Ao longo do texto utilizo o termo professor no masculino, mas me refiro aos docentes de todos os gêneros.

Frente a esse contexto, a seguinte pergunta de pesquisa guia esta investigação: De que forma os letramentos digitais e a decolonialidade estão presentes nos livros didáticos de inglês adotados na rede pública de Sergipe. A partir desse pressuposto, compreendo que tratar de decolonialidade, inevitavelmente, perpassa as colonialidades em suas diferentes vertentes. Desse modo, ao buscar posturas que se alinhem a compreensão de decolonialidade, traço reflexões que partem das marcas coloniais que perduram nos livros didáticos e o modo como são traçados caminhos para enfrentá-las. Assim, esta dissertação tem como objetivo geral analisar de que forma os livros didáticos adotados na rede pública estadual de Sergipe, voltados ao ensino fundamental anos finais, apresentam atividades relacionadas aos letramentos digitais e às questões decoloniais na educação linguística em inglês.

A partir desta dissertação busco contribuir com as discussões referentes ao ensino de inglês, em especial no que concerne ao papel do livro didático na educação linguística no Brasil; além de trazer reflexões de interesse da Linguística Aplicada, no campo social, político e histórico da linguagem e dos sujeitos. Isso se dará através das problematizações relacionadas às teorias dos letramentos digitais, bem como da decolonialidade. Ademais, a partir das discussões que serão apresentadas, problematizo a educação linguística de língua inglesa na atualidade, no contexto das escolas públicas estaduais do estado de Sergipe; e as possíveis relações estabelecidas em sala com os livros didáticos, no que se refere às atividades e propostas apresentadas.

1.1 Suleando conceitos e justificativa

Como pontuado na seção anterior, diversas são as questões que evocam da relação linguagem, sala de aula e a sociedade. Inevitavelmente, ao tratar da educação linguística, a qual parte de uma agenda que busca formar cidadãos críticos através do ensino (Ferraz, 2018), a linguagem, a sala de aula e a sociedade se entrelaçam. Por outro lado, as tecnologias vêm ganhando cada vez mais espaço no dia a dia e se tornando quase que partes indispensáveis do nosso corpo (Leander, 2007). Como é de se esperar, a sala de aula se torna palco desses acontecimentos e o professor, somente com o livro didático em mãos deve, heroicamente, lidar com tudo isso.

Enquanto aluno de escola pública, desde o início da minha jornada estudantil, pude vivenciar a realidade e os desafios que se perpetuam até os dias atuais nas escolas públicas. Ao ingressar na universidade, no curso de Letras, conheci a educação por outro viés e através da pesquisa científica somada aos projetos de iniciação docente, vi que é possível ofertar uma

educação pública e de qualidade para todos. Ainda na graduação, além das experiências dos estágios, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Residência Pedagógica (RP), programas essenciais para a bagagem sociocultural, docente e acadêmica que construí. Lá, observei, na prática, como as tecnologias estavam adentrando a sala de aula e a urgência em revisitar pedagogias e metodologias.

Na iniciação científica, conheci a teoria dos letramentos digitais, e enquanto entusiasta das tecnologias, encontrei um campo fértil a ser explorado. Meus últimos períodos enquanto graduando foram marcados pela pandemia da covid-19⁵, o que reconfigurou completamente a maneira de ensinar e aprender. Na época, estava iniciando a minha participação no RP e com ele veio o desafio de ministrar aulas durante o período pandêmico. Naquele momento, percebi claramente o impacto das tecnologias digitais na vida daqueles adolescentes e como as desigualdades sociais foram acentuadas. Nesse contexto, além de adaptar as aulas e atividades ao formato solicitado pela escola, tive que me adaptar e desenvolver letramentos para participar das atividades da universidade no formato online.

Ao refletir acerca dessa realidade, somada às discussões e problematizações da iniciação científica, percebi, na prática, a urgência em desenvolver metodologias e atividades englobando os letramentos digitais, problematizando os usos das tecnologias digitais e dos dispositivos móveis como mecanismos, os quais modificamos e por meio dos quais somos modificados. Pouco tempo depois, após o término da minha graduação, consegui meu primeiro emprego como professor de inglês dos anos finais do ensino fundamental na rede privada da minha cidade, e lá percebi que, diferentemente da atuação no Programa Residência Pedagógica, agora seria só eu e o livro didático. Me vi diante de uma grande responsabilidade: ao mesmo tempo que tinha que seguir os conteúdos programáticos propostos pelo material, não poderia ser ingênuo diante de tudo aquilo que estava vivenciando.

Frente a esse contexto, e com base nas pesquisas desenvolvidas na iniciação científica, passei a questionar como trabalhar os letramentos digitais em sala de aula a partir dos temas propostos no livro didático. Então, surgiram os primeiros rascunhos para o que viria a se tornar, posteriormente, meu projeto de mestrado, com ênfase nos letramentos digitais e nos livros didáticos de inglês. Já durante o mestrado, ao estudar as conexões entre a decolonialidade e a

⁵ A Covid-19, de acordo com Ministério da Saúde, é uma infecção respiratória aguda grave causada pelo coronavírus SARS-CoV 2. Com a infecção a nível global da doença, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde classificou a Covid-19 como uma pandemia, a qual apenas foi reconhecida como finalizada em 05 de maio de 2023. Para saber mais, ver: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 01 jun. 2023.

língua, junto à minha orientadora, decidimos por agregar a teoria à pesquisa, visto que toca em problemáticas atuais e necessárias para a educação linguística em inglês na atualidade.

Assim sendo, além de responder às minhas inquietações pessoais enquanto professor de inglês, esta pesquisa se coloca como uma importante iniciativa para traçar caminhos e aproximações entre os letramentos digitais, a decolonialidade e os livros didáticos. Busco fazê-lo a partir de uma perspectiva crítica, já que “aprender uma LE é abrir-se para esta outra possibilidade de estar no mundo, vivendo em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos” (Jordão, 2013, p. 82).

Por fim, diante das minhas experiências, optei por analisar os livros didáticos de inglês voltados ao ensino fundamental anos finais. Através das problematizações que busquei construir, espero contribuir com o ensino crítico de inglês, e ajudar outros professores, assim como eu, a repensar suas relações com o livro didático, olhando para as temáticas propostas com um olhar problematizador. Acredito que através do questionamento e da crítica seja possível pensar em um ensino que trace caminhos rumo à emancipação dos sujeitos, conforme propôs Freire (1987), e ajude os alunos a compreender seu espaço social e, conseqüentemente, modificá-lo.

1.2 Objetivos

Objetivo Geral:

Analisar de que forma os livros didáticos adotados na rede pública estadual de Sergipe, voltados ao ensino fundamental anos finais, apresentam atividades relacionadas aos letramentos digitais e às questões decoloniais na educação linguística em inglês.

Objetivos Específicos:

- Refletir acerca das conexões entre letramentos digitais, livros didáticos e decolonialidade no contexto da *web* 4.0;
- Investigar a existência de um trabalho com os letramentos digitais e as conexões com decolonialidade presentes em dois documentos oficiais, a BNCC (Brasil, 2018a) e o edital do PNLD/2020 (Brasil, 2018b);
- Mapear as coleções de livros didáticos de inglês adotadas na rede pública estadual de Sergipe, identificando a mais adotada;
- Averiguar, na coleção de livro didático de inglês mais adotada no estado de Sergipe, a maneira como os letramentos digitais e a decolonialidade se apresentam.

1.3 Percurso Metodológico

O percurso metodológico compreende uma etapa fundamental para a realização de qualquer pesquisa, visto que define os caminhos para se alcançar os objetivos definidos previamente. Ao se inserir na Linguística Aplicada, é primordial que o linguista aplicado observe e contemple a maneira como os indivíduos se relacionam com a língua, e como esse processo impacta nas suas vivências em sociedade, o que inclui o espaço escolar, por meio dos livros didáticos de inglês.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, já que “os dados são analisados indutivamente e tem como objetivo investigar e entender a natureza dos fenômenos sociais, possibilitando maior nível de profundidade e entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos” (Nunes, 2021, p. 13). Ou seja, os dados serão analisados a partir dos pressupostos teóricos que regem a investigação: letramentos digitais, decolonialidade e livros didáticos. Outra característica desta investigação é o caráter interpretativista, isto é, os dados serão analisados e interpretados indutivamente, considerando a sua natureza e as relações que estabelecem no meio social (Moita Lopes, 1990).

A primeira etapa da pesquisa envolveu o aprofundamento teórico a partir das disciplinas oferecidas no curso de mestrado, bem como demais eventos dos quais participei ao longo dos semestres e as reuniões do grupo de pesquisa Linc⁶. A partir dessas experiências, realizei leituras e fichamentos das bibliografias consultadas, as quais focaram em letramentos digitais, incluindo discussões acerca da web 4.0, além de decolonialidade e livros didáticos. Assim, busquei atender ao objetivo específico relacionado a refletir acerca das conexões entre letramentos digitais, livros didáticos e decolonialidade no contexto da *web 4.0*

Concomitante às leituras, realizei também a busca por documentos basilares para a educação pública brasileira, sendo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018a) e o edital de 2020 referente ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (Brasil, 2018b), os selecionados para compor parte da pesquisa. Assim, busquei me preparar para averiguar as relações entre os documentos e os livros didáticos adotados no estado de Sergipe. Para a busca

⁶ O grupo de pesquisa "Letramentos em Inglês: Língua, Literatura e Cultura" é coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Ana Karina de Oliveira Nascimento, e encontra-se quinzenalmente no formato online para discutir questões relacionadas aos letramentos (especialmente) digitais com enfoque na educação linguística em língua inglesa.

dos documentos citados, privilegiei as plataformas governamentais, como o gov.br⁷, além das páginas do ministério da educação⁸.

Nessa perspectiva, esta pesquisa também é documental. De acordo com Nunes (2021, p. 24), esse tipo de pesquisa é “baseada em documentos (escritos ou não), denominados de fontes primárias. Possuem como principais fontes: arquivos públicos, arquivos particulares, fontes estatísticas”. Além disso, os documentos estudados podem ser no formato de textos escritos ou transcrições orais, imagens, sons, além de textos que exploram a multimodalidade conforme destaca Paiva (2019).

A etapa documental desta pesquisa, parte da premissa de que “o documento manifesta o jogo de forças dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (Silva *et al.*, 2009, p.4556). Assim, considerando os objetivos aqui elencados, através da análise documental, foi possível verificar o modo como os letramentos digitais e a decolonialidade atravessam a BNCC e o PNLD, e como isso se reflete na produção de livros didáticos de inglês.

De modo a cumprir a etapa documental desta investigação, o estudo da BNCC e do edital do PNLD foi realizado buscando investigar, dentre as diretrizes apresentadas, a existência de um trabalho com os letramentos digitais e as conexões com decolonialidade presentes nos dois documentos citados, com enfoque no componente curricular de língua inglesa, mais um dos objetivos específicos traçados. Por se tratar de uma legislação base, possivelmente as perspectivas adotadas nos documentos serão refletidas na construção dos livros didáticos. Para tal, realizou-se a leitura, bem como o fichamento dos documentos, de modo a verificar como eles concebem e compreendem as teorias estudadas.

Posteriormente, foi realizado o levantamento para mapear as coleções de livros didáticos de língua inglesa adotadas na rede pública estadual de Sergipe, identificando a mais adotada, o que se conecta a mais um dos objetivos específicos.

Para fins de identificação do livro didático mais utilizado na rede pública estadual de Sergipe, foi realizado um levantamento dos livros didáticos que compunham o ciclo correspondente, conforme o edital do PNLD 2020 (Brasil, 2018b), os quais são publicados no

⁷Trata-se dos canais digitais do governo federal. Na plataforma, o cidadão consegue ter acesso a diversos serviços públicos, inclusive informações acerca dos órgãos governamentais. Para mais informações, ver: www.gov.br.

⁸Ver: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ima-ges/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020; <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 18 jun. 2021

Guia do Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, 2019)⁹, documento também consultado. Assim, após conhecer todas as coleções aprovadas, atendendo ao objetivo específico de mapear os livros adotados em Sergipe, foi selecionada a coleção mais adquirida pelas escolas no referido período. Trata-se da coleção intitulada *Way to English For Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2018), a qual foi distribuída para 58 (cinquenta e oito) escolas estaduais em Sergipe. Em seguida, aparece a coleção "*Become*" (Lacombe *et al.*, 2018), adotada em 37 (trinta e sete) escolas, e a coleção "*English and more*" (Weigel; Reschke, 2018), recebida por 34 (trinta e quatro) escolas. A classificação das demais coleções está disponível na subseção "Livros adotados em Sergipe" na quarta seção desta dissertação.

O levantamento quanto à aquisição dos livros didáticos foi realizado, após a leitura do documento Guia do Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, 2019), no Sistema do Material Didático - SIMAD¹⁰, gerido pelo FNDE. A plataforma foi disponibilizada após consulta feita à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, doravante SEDUC, do estado de Sergipe, possibilitando, assim, o levantamento dos dados para posterior análise. Como citado anteriormente, optei por analisar os livros didáticos vinculados à etapa do ensino fundamental anos finais, privilegiando no decorrer do mapeamento, as coleções aprovadas no edital do PNLD 2020 (Brasil, 2018b), disponibilizadas no Guia do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Inglesa. A plataforma SIMAD (Figura 1) possibilita a consulta dos livros adquiridos pelas escolas públicas do estado. Na plataforma, é possível verificar os livros comprados a partir do ano 2000. Para fins de realização desta pesquisa, considere o ciclo correspondente ao edital em análise, focalizando o período entre 2020 e 2023.

Figura 1: Plataforma SIMAD



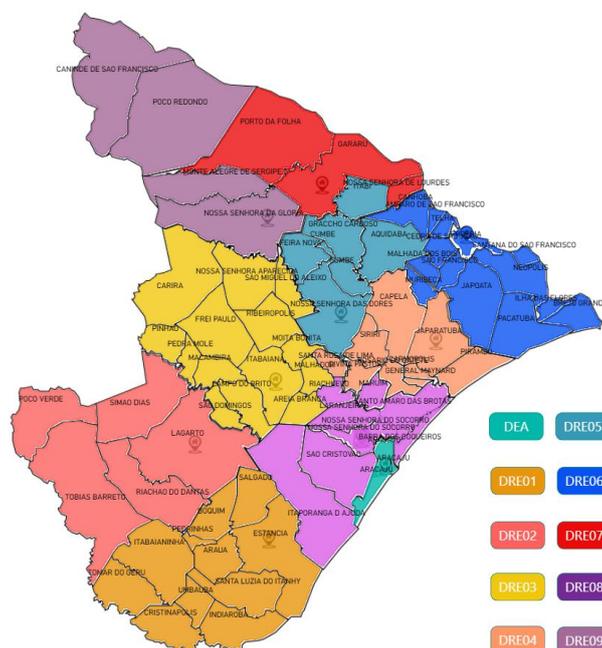
FONTE: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>

⁹ Para conhecer o conteúdo, ver: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-inglesa.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

¹⁰ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>. Acesso em: 02 mai. 2023

De modo a guiar o levantamento, utilizei como base a organização geográfica do estado, proposta pela própria SEDUC. Como é possível verificar na figura 2, a SEDUC divide o estado em Diretorias Regionais de Educação (DREs), as quais abarcam todos os municípios e, conseqüentemente, as 318 escolas que compõem a rede estadual de Sergipe.

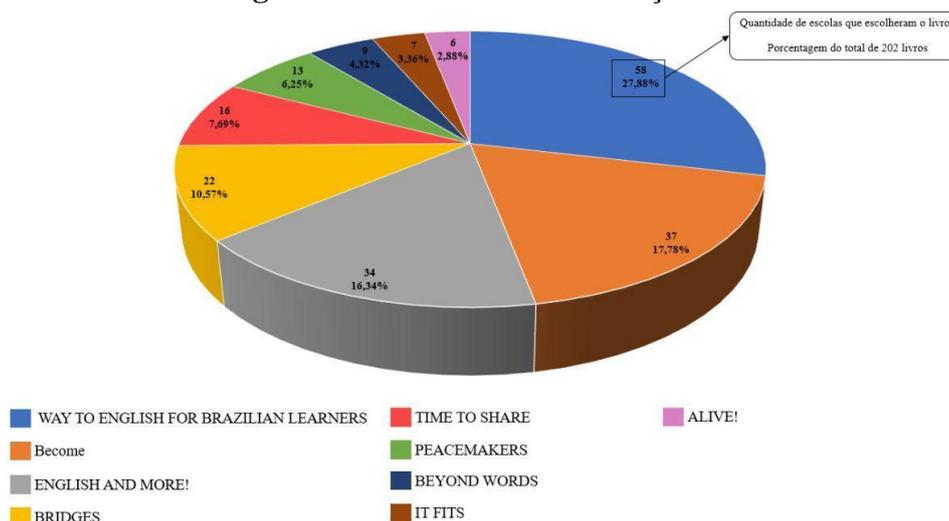
Figura 2: Diretorias Regionais de Educação



FONTE: SEDUC - SE (<https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp>)

Nesse sentido, a análise na plataforma SIMAD foi realizada considerando-se as Diretorias Regionais, filtrando cada município e escola pertencente a cada localidade e observando a coleção de livro didático de inglês recebida pela instituição. No total, das 318 escolas que compõem a rede estadual de Sergipe, apenas 208 escolas possuem ensino fundamental anos finais e, desse número, 202 escolas solicitaram livros didáticos de inglês, sendo a coleção *Way to English for Brazilian Learners* (Franco, Tavares, 2018) da editora Ática, conforme já mencionado, a mais adotada no estado, estando presente em 58 (cinquenta e oito) escolas, o que corresponde a 27,88% do total de escolas da rede pública estadual de Sergipe. As demais estão menos presentes nas escolas, conforme é possível ver na figura 3.

Figura 3: Percentual de distribuição de livros



Fonte: Elaborado pelo autor

Em decorrência da maior abrangência, selecionei a coleção *Way to English for Brazilian Learners* (Franco, Tavares, 2018) para as análises, buscando atender ao seguinte objetivo específico: averiguar, na coleção de livro didático de inglês mais adotada no estado de Sergipe, a maneira como os letramentos digitais e a decolonialidade se apresentam. Assim, realizei as análises verificando como as atividades, propostas e discussões sugeridas nos livros didáticos de inglês da coleção apresentam possibilidades ou se conectam às perspectivas dos letramentos digitais e da decolonialidade. Sabendo-se que os livros são construídos partindo de uma perspectiva política e ideológica, busquei averiguar quais vozes são evidenciadas, excluídas e/ou silenciadas nesse processo, bem como o modo pelo qual o trabalho em ambientes digitais é (ou não) abordado ou potencializado.

No que se refere ao trato dos dados obtidos, eles foram analisados com base nas propostas metodológicas de Saldaña (2009, 2013). O autor propõe que os dados sejam classificados em códigos, sendo eles uma palavra ou frase que contemple a essência da informação presente nos dados. Antes de se chegar à atribuição dos códigos, durante a análise dos dados, eles foram divididos em pequenas partes, as quais apresentam de modo geral a ideia transmitida. A essa etapa, Saldaña (2009, 2013) chama de codificação inicial. Já no segundo ciclo de codificação, as partes extraídas dos dados são transformadas nos códigos que posteriormente darão origem à teoria e às conclusões da pesquisa com base nos objetivos, os quais chamo de categorias.

Dito isso, esta investigação foi construída considerando o primeiro e segundo ciclo de codificação proposto por Saldaña (2009, 2013). A atribuição de códigos aos dados possibilitou que os dados pudessem ser visualizados de maneira geral, observando similaridades entre as

atividades propostas pela coleção bem como diferenças entre elas. Isto posto, as categorias finais objetivam identificar de maneira mais aprofundada as relações estabelecidas entre os letramentos digitais, a decolonialidade e os livros didáticos. Basicamente, a organização dos dados em categorias, além de obter uma visão geral dos livros da coleção analisada, verificando aproximações e distanciamentos, possibilita averiguar com clareza as ligações com os documentos oficiais também analisados.

Por fim, tendo como foco os objetivos propostos nesta dissertação, espera-se refletir acerca das ligações entre letramentos digitais, decolonialidade e livros didáticos de língua inglesa, problematizando as questões sociais que adentram a sala de aula através das relações estabelecidas com a linguagem.

Para fins de apresentação dessa pesquisa, a dissertação está dividida em quatro seções. Na primeira, esta introdução, apresento o contexto no qual a pesquisa se desenvolve, bem como suas implicações e relevância para a sociedade, destacando a justificativa do trabalho, bem como um pouco da minha jornada acadêmica, os objetivos e o percurso metodológico. Na segunda seção, intitulada *Livros didáticos, letramentos digitais e decolonialidade em tempos de web 4.0*, busco estreitar as relações entre os livros didáticos, a decolonialidade e os letramentos digitais na educação linguística de inglês no contexto da internet e dos dispositivos digitais. Na terceira seção, *Letramentos digitais e decolonialidade na BNCC e no PNL D*, reflito sobre de que forma as teorias citadas se apresentam na BNCC (Brasil, 2018a) e no edital do PNL D (Brasil, 2018b), buscando entender de que maneira possivelmente elas serão refletidas nos livros didáticos. Na quarta seção, *Letramentos digitais e decolonialidade nos livros didáticos*, inicialmente, apresento as coleções aprovadas e publicadas no Guia do Programa Nacional do livro didático, para, em seguida, mapear, na plataforma SIMAD, a lista dos livros adotados em Sergipe. Em seguida, apresento as análises da coleção *Way To English For Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2018), buscando averiguar de que forma os letramentos digitais e a decolonialidade estão presentes nas propostas dos livros didáticos da coleção. Por fim, seguem as considerações finais e as referências consultadas ao longo da investigação.

2 LIVROS DIDÁTICOS, LETRAMENTOS DIGITAIS E DECOLONIALIDADE EM TEMPOS DE WEB 4.0

Nesta seção, apresento algumas reflexões no que se refere às relações que permeiam a língua e a sala de aula, com foco no ensino de Língua Inglesa, sob o viés da Linguística Aplicada. De antemão, cabe ressaltar que a sociedade, tal qual conhecemos hoje, é envolta de questões, construídas através das interações linguísticas. Conseqüentemente, inseridos no mesmo corpus social, as identidades, bem como a língua são (re/des) construídas em um constante exercício de busca por satisfação e felicidade individual (Bauman, 2011). Outrossim, variáveis como o contexto social, posição geográfica, bem como os interesses políticos vigentes no espaço onde o indivíduo se insere também moldam o modo pelo qual os sujeitos se transformam, negociam sentidos e constroem o que compreendemos como suas identidades.

A concepção do termo identidades, no plural, surge diante da intensificação das conexões globais fomentadas pelas tecnologias digitais, possibilitando que diferentes crenças, culturas e saberes se encontrem, descentralizando a ideia da língua e da própria concepção de identidade como pré-configurados. Isso se dá, pois conforme destaca Hall (2006), o indivíduo moderno é composto por diferentes fragmentos, adquiridos por intermédio das interações entre os diferentes povos e culturas. Logo, “o entendimento de língua nomeada como um sistema autônomo, estático e vinculado a uma comunidade (nacional) tem sido desafiado, dando espaço para uma compreensão mais aberta, situada e interessada em sua dimensão ideológica e histórica” (Rocha; Megale, 2021, p. 4). Assim, os encontros epistemológicos provocados pelos usos das tecnologias acabam, mesmo que não intencionalmente, evidenciando questões históricas, políticas e sociais, construídas ao longo dos anos intermediadas pelas intervenções linguísticas.

Tal compreensão perpassa as pesquisas em LA, principalmente após a chamada terceira virada linguística, quando os estudos da área de linguística aplicada passam a observar as relações entre língua, indivíduo e sociedade, visando a “falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (Moita Lopes, 2009, p. 19). Reafirma-se, então, conforme o mesmo autor destaca, a LA como um espaço de indisciplina, ou seja, de constante transformação.

Moita Lopes (2009) destaca que a LA viveu períodos distintos, também intitulados viradas linguísticas. Nesse período, existia uma linha tênue entre o que seria Linguística e Linguística Aplicada. Apesar de serem confundidas constantemente, desde seu surgimento, a Linguística Aplicada focava na perspectiva do indivíduo enquanto falante de uma língua, por

outro lado, o foco da Linguística recai sobre a língua (Moita Lopes, 2009; Paiva; Silva; Gomes, 2009). Em meio à Segunda Guerra Mundial, por volta de 1940, os primeiros estudos na Linguística Aplicada surgem mediante a necessidade de comunicação entre os soldados na guerra. Ou seja, o contexto solicitou que fossem desenvolvidos caminhos que possibilitassem uma aprendizagem mais rápida e eficaz de línguas estrangeiras. Em decorrência da crescente influência, especialmente dos Estados Unidos, em âmbito global, a primeira virada linguística, de acordo com Moita Lopes (2009), foi marcada pelas investigações de metodologias de modo a facilitar o ensino e aprendizagem de línguas, especialmente a língua inglesa. Consequentemente, essas abordagens não consideravam os aspectos sociais e críticos da língua, focalizando somente na transmissão e decodificação da mensagem entre os pares.

Tal fato se coloca também como um reflexo da colonização, pois a língua foi utilizada politicamente como uma das principais armas para dominar sujeitos, silenciando saberes, culturas e religiões, além de impor uma nova maneira de ser e interagir com o mundo (Viana, 2009), privilegiando a visão do colonizador. Isso ocorre, pois, a língua não se encontra de forma isolada no espaço, mas se associa ao tempo e espaço em que a comunicação acontece. Temos então uma língua formada por ideologias. Partindo desse pressuposto,

entender a língua como ideologia não é dizer que ela seja necessariamente “dissimulada” ou “impeditiva” do acesso à “realidade”. Ideologia aqui é entendida no sentido foucaultiano de perspectiva cultural, social, moral, ou melhor, como sendo aquele elemento mesmo do processo de construção de sentidos que permite que o processo aconteça (Jordão, 2013, p.74).

Classificar a língua, então, enquanto ideológica significa dizer que junto a ela coexiste uma bagagem sociocultural que vai guiar a maneira como o sujeito constrói seus sentidos. Sendo assim, a partir do momento que o indivíduo está imerso em um espaço colonizado, automaticamente, este será marcado pelos interesses dos dominadores. Jordão (2013) ainda destaca que para desenvolver a criticidade é primordial compreender que nossas crenças são construídas por processos históricos e sociais. Esse contexto traz à língua o status de produto a ser vendido, comercializado e utilizado como um meio de manutenção de hegemonias, uma vez que se comunicar em determinado idioma toca em problemáticas que vão além da simples troca de informações.

A segunda virada linguística se dá com a expansão de contextos de estudos, ou seja, espaços como mídias, instituições sociais e corporações passaram a ser também do interesse da LA, indo além dos estudos relacionados ao ensino de línguas. Com a expansão e o amadurecimento, “a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de

problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (Moita Lopes, 2009, p. 18). Essa adoção de novos olhares foi fundamental para aproximar a LA da sociedade e do sujeito. Nesse sentido, as mudanças sociais, culturais e políticas irão influenciar posteriormente o modo como as pesquisas serão concebidas.

O momento atual da LA, ou seja, a terceira virada linguística, reforça o caráter indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e transgressivo (Pennycook, 2006) da Linguística Aplicada. Isto quer dizer que o campo está em constante transformação e desconstrução, buscando ultrapassar limites impostos até mesmo dentro da academia, abarcando saberes e epistemologias outras, bem como dialogando com diferentes áreas do saber. Diante disso, a LA “hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência” (Paiva; Silva; Gomes, 2009, p. 25).

De modo a estabelecer diálogos com as questões sociais, a LA passa a interessar-se cada vez mais por questões como: “identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade ou a reprodução da alteridade” (Pennycook, 2006, p. 68). Ademais, a linguagem é estudada a partir do seu caráter social e político, considerando os modos pelos quais a comunicação tem ocorrido nas últimas décadas e sua influência no que conhecemos como ser humano.

A escola é diretamente atravessada por tais questões, fazendo com que surjam novos desafios, principalmente aos professores de línguas, uma vez que as tecnologias intensificam a aprendizagem de maneira ubíqua (Cope; Kalantzis, 2008; Santaella, 2014), ou seja, entendendo-a como algo que ocorre em todo lugar e a todo momento, visto que as tecnologias digitais permitem o acesso à informação de maneira instantânea e a partir de qualquer espaço físico ou social. Contudo, apesar do acesso à informação ser ubíquo, fatores sociais e políticos precisam ser considerados no que se refere ao acesso às tecnologias digitais. Embora facilitado se comparado aos últimos anos, ainda é possível encontrar alunos que não possuem dispositivos com acesso à internet, sendo limitados a aparelhos de terceiros e/ou conexões de baixa qualidade.

Apesar da ressalva, por mais que os alunos não tenham contato direto com as tecnologias digitais e a internet, mesmo elas tendo se tornado algo comum no dia a dia, eles vivenciam os seus impactos como indivíduos que interagem e vivem em uma organização social. Nesse sentido, estamos imersos e somos marcados pela maneira como as tecnologias se expandem e, posteriormente, adquirimos, reproduzimos e reconstruímos informações.

Ainda sobre ubiquidade, Cope e Kalantzis (2008) e Santaella (2014), destacam que ela possibilita que a aprendizagem ocorra em qualquer lugar e a qualquer hora, na atualidade,

intensificada pelos dispositivos móveis conectados à internet. Nesse sentido, “sendo ubíquos o acesso, os contatos e as trocas, aceleram-se as possibilidades de aquisição de conhecimento e, de certo modo, a espontaneidade e naturalização de sua absorção” (Santaella, 2014, p. 19). Ademais, apesar de intensificada pelas tecnologias digitais, a ubiquidade não é limitada à internet e/ou dispositivos digitais, já que trata da capacidade do ser humano construir conhecimento a partir do local em que esteja inserido. Concomitante a isso, é necessário considerar que administrar os rápidos fluxos de informação propiciados pelas tecnologias digitais, configura um dos grandes desafios da escola na atualidade, pois requererá letramentos específicos para lidar com as necessidades trazidas que essas tecnologias apresentam.

O acesso ubíquo à informação como disponibilizado na atualidade é reforçado pelas tecnologias digitais, mais precisamente pelas transformações no modo como a linguagem é experienciada na *web*. A partir daí cabe pensar qual a perspectiva de língua que está sendo vivenciada pelos usuários, se parte de uma perspectiva crítica social ou se tem privilegiado uma visão mais estática. É sabido que a língua, principalmente, no meio digital é construída através da multimodalidade (Façanha, 2018), isto é, textos, imagens e sons se interligam para comunicar. Contudo, experienciar a web de maneira crítica vai além da simples interação entre o usuário e a máquina. Partindo do ponto de vista do letramento crítico, interagir criticamente significa perceber as diversas ideologias que compõem a língua e os processos históricos e sociais que edificaram a realidade como conhecemos hoje (Jordão, 2013).

Refletir então como a língua é visualizada na *web* conversa diretamente com o ensino de inglês, uma vez que as vivências no mundo digital serão transportadas para a sala de aula. Desde o momento que o aluno interage de maneira inofensiva com os textos online, ou seja, não busca compreendê-los a fundo questionando sua origem e objetivos, é provável que essas leituras sejam refletidas nas compreensões dos textos na língua estrangeira. Além disso, se o aluno não compreende, não reflete criticamente, não questiona os textos com os quais interage, possivelmente haverá uma desvinculação entre o inglês e sua realidade.

Considerando a realidade social hoje, a internet, como conhecemos na atualidade, é fruto das transformações no modo como nos relacionamos com as tecnologias, além das demandas sociais. Rhese, Hoffman e Kosanke (2016) destacam que a internet passou por fases distintas, as quais se complexificaram na medida em que novas maneiras de se comunicar foram possibilitadas através das redes. Outro marco importante na transição entre as fases da *web* foi o avanço e o advento de dispositivos móveis, na medida em que possibilitaram que a comunicação ocorresse mais rapidamente, causando, conseqüentemente, transformações na *web*.

Santaella (2013, p.40) destaca que desde o início do milênio as tecnologias foram sucessivamente adentrando “nas casas, no trabalho e na educação” dos indivíduos. Ao falar sobre tecnologias é importante ter em mente que, essa concepção não é limitada às tecnologias digitais, mas abrange todos os artefatos que surgiram com o intuito de facilitar as atividades humanas. Logo, a tecnologia em suas várias formas vem adentrando os espaços sociais, o que acabou nos tornando habitantes de espaços repletos por tecnologias. Na atualidade, as tecnologias digitais, isto é, aquelas resultantes das interações entre a *web* e os dispositivos digitais, também vêm se expandindo e já se tornaram parte fundamental do dia a dia de diversas pessoas. Entretanto, nessa relação, as hierarquias também são refletidas, o que significa que mesmo com o acesso de forma mais democrática às tecnologias digitais não são todos os indivíduos que têm contato direto com esses artefatos. Apesar disso, a *web* tem se transformado de modo a atender as necessidades da sociedade cada vez mais conectada.

A primeira era da internet, a *web* 1.0, surge no século XIX, compreendendo o período de 1990 a 2000, e marca as primeiras interações entre o homem e a máquina, configurando os primeiros acessos à rede mundial de computadores. Apesar de bastante revolucionária para a época, a primeira fase da *web* voltava-se ao acesso de informações online. Nesse período não era possível a interação entre os indivíduos, por exemplo; sendo assim, a comunicação era limitada ao usuário e à interface da *web* (Rhese; Hoffman; Kosanke, 2016). Basicamente, a interface era composta por informações estáticas, impossibilitando que elas fossem reestruturadas de outras maneiras além daquelas pré-definidas (Santaella, 2013).

Já a chamada *web* 2.0, ocorre na década posterior à primeira era da web, estendendo-se de 2000 a 2010, ressignificando a *web* 1.0, já que a criação de conteúdo se tornou possível através das primeiras “redes sociais, os blogues e wikis” (Santaella, 2013, p. 40). Além disso, a inserção de comentários nas páginas online possibilitou, mesmo que diante de limitações, a interação entre os usuários, diferenciando-se das informações veiculadas de forma estática como na fase anterior (Rhese; Hoffman; Kosanke, 2016). Selwyn (2015) pontua que a *Web* 2.0 é marcada pela construção de saberes de maneira colaborativa, sendo assim, conforme definido pelo autor, uma “web social”. Diante da facilidade de comunicação oferecida a partir dessa era, o autor enfatiza que “mais atenção precisa ser dada às estruturas, limites e limitações do uso da web social que se escondem sob qualquer ilusão de maior liberdade e empoderamento”¹¹ (Selwyn, 2015, p. 74, tradução minha). Isto é, o contato direto com as massas pode reforçar e

¹¹“more attention needs to be paid to the structures, boundaries and limitations of social web use that lurk beneath any illusion of enhanced freedom and empowerment” (Selwyn, 2015, p.74).

transformar relações de poder, reforçando a urgência em trabalhar a partir dos letramentos digitais na escola.

A construção das *Webs* 1.0 e 2.0 as classificam como *Webs* sintáticas, ou seja, “as páginas são acessadas apenas pelo mecanismo de que a linguagem dispõe. Para achar a informação que buscamos, são usadas apenas as palavras que constam nas páginas procuradas” (Santaella, 2013, p. 51). Assim, é perceptível que há um realce na linguagem enquanto estrutura, desconsiderando outros elementos que também comunicam, como imagens e/ou informações adicionais que levariam à informação procurada.

Ao refletir sobre a *web* 3.0, Santaella (2013, p. 45) pontua que diferentemente das eras anteriores, temos uma *web* semântica, a qual “trabalha com a atribuição de significados aos termos utilizados nos motores de busca, de modo a satisfazer a intenção de cada usuário quando busca uma informação e espera receber uma resposta que seja tão precisa quanto possível”. A autora ainda destaca que o acesso rápido à informação corrobora na plasticidade da memória humana, já que inseridos em sistemas que se interconectam, temos fácil acesso a conhecimentos que antes estariam armazenados na memória ou em elementos outros como papéis, jornais e revistas.

Rhese, Hoffman e Kosanke (2016) destacam que um dos marcos da *web* 3.0 foi a adoção dos computadores. De acordo com projeções, a *web* 3.0 corresponderia ao período entre 2010 a 2020 (Santaella, 2013). Consequentemente, a *web* 3.0 é marcada pela automação de atividades, especialmente, nas grandes indústrias, pois com a evolução das máquinas foi possível melhorar a eficiência e a rapidez na realização de tarefas. Com a modernização e automação de atividades antes realizadas em grande parte por funcionários, as indústrias conseguiram aumentar suas produções, enfatizando o apelo ao consumo pelo mercado. Assim, os serviços para os consumidores como buscadores capazes de compreender as necessidades do usuário também compõem a *web* semântica, pois a compreensão da linguagem vai além da significação literal das palavras.

Ao refletir sobre as possíveis tendências do futuro, Santaella (2013), com base em Koo (2011), discute que a *web* semântica caminha para a *web* pragmática.

Nesta, as páginas não serão acessadas somente por seu significado, mas também por sua utilização, como, por exemplo, pelas características dos grupos sociais e políticos de que o usuário participa, ou pelo perfil de pesquisa acadêmica a que pertence etc. [...]. Os problemas de privacidade e a liberdade de expressão ganharão destaques cada vez maiores, e os legisladores serão protagonistas nesse cenário (Santaella, 2013, p. 53).

Apesar de Santaella (2013) não atrelar essas características a uma possível *web 4.0*, é possível perceber semelhanças se comparados aos recursos disponíveis hoje na sociedade. A constante utilização das tecnologias gera um grande fluxo de dados, armazenando interesses, características sociais, além de questões ideológicas e políticas com as quais o indivíduo está envolvido. Para gerenciar esses dados os softwares estão cada vez mais inteligentes sendo capazes de compreender e situar o usuário naqueles espaços que melhor se adequam às suas identidades. Os algoritmos, conforme Lippold (2017), passaram a ser parte integrante da *web*, redefinindo a experiência do usuário, através dos dados disponibilizados por ele nas interações online. Esses elementos são capazes de aprender as preferências do usuário, tendo como base as interações por ele realizadas nos ambientes online.

Nesse sentido, os algoritmos são configurados para, com base nas vivências do usuário nas redes online, prever suas necessidades, e, conseqüentemente, oferecer conteúdos com narrativas que se alinhem aos desejos e crenças do sujeito. Isso se dá, então, na medida que o indivíduo interage com as diversas plataformas disponíveis e, através dos cliques, alimenta os algoritmos com suas informações. Os dados coletados podem facilmente ser gerenciados pelas empresas que administram as plataformas, sendo comercializados com outras companhias, bem como utilizados para aprimorar o formato como as informações são captadas (Nichols *et al.*, 2021).

Por outro lado, Rhese, Hoffman, Kosanke (2016, p. 4, tradução minha) considerando as questões destacadas, compreendem o período atual como a *web 4.0*, já que por meio dos algoritmos, é possível “antecipar às necessidades do cliente e responder proativamente”¹² e de maneira inteligente a esses estímulos, atendendo as necessidades do usuário. Conforme vivenciamos na atualidade, as transformações que ocorreram na *web* e que seguem acontecendo continuamente influenciam diretamente no modo como visualizamos o mundo e utilizamos a língua. Nesse sentido, atualmente, estamos experienciando a inteligência artificial capaz de interagir e responder aos comandos do usuário, ampliando o acesso à informação, assim como trazendo novos desafios para a educação de uma maneira mais ampla e para o ensino e aprendizagem de inglês (Russel; Norvig, 1999; Cope; Kalantzis; Searsmith, 2020; Boa Sorte, 2021).

De modo geral, é perceptível que as *Webs 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0* apresentam características distintas, especialmente, no que se refere à complexidade, ao modo como os usuários interagem e à oferta de serviços. Entretanto, uma não anula a outra. Nesse sentido, a *web 4.0* abarca as

¹² "anticipate customer needs and respond proactively" (Rhese; Hoffman; Kosanke, 2016, p. 4)

características das eras anteriores, de modo que elas coexistem enquanto novas demandas foram surgindo e a sociedade foi se transformando.

Frente a esse contexto, a partir das discussões dos conceitos das *webs*, percebe-se “as mídias digitais são amplificadoras do melhor e do pior, do sublime e do mundo, dos elementos significativos e mais triviais do comportamento humano, conhecimento e interação”¹³ (Luke, 2018, p. 186, tradução minha). Conseqüentemente, a língua pode ser facilmente utilizada como ferramenta para manipulação das massas, podendo promover os interesses sociais e políticos de grupos dominantes (Sulzer, 2018). O ensino de línguas, especificamente, tem diante de si um grande desafio, tendo em vista que o aluno está inserido em uma nova realidade, e, a educação poderia ajudar a traçar caminhos para explorar as diversas possibilidades de estar no mundo por meio da língua estrangeira. Tendo como base os aspectos sociais e políticos que o cercam enquanto falante.

Nessa perspectiva, é crucial considerar as diversas questões hegemônicas, sociais e culturais que trazem para a língua inglesa o status de privilégio. Sendo assim, é essencial pensar no processo de educação linguística, trabalhando a língua estrangeira por meio de práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno se posicionar nesse ambiente de maneira crítica, isto é, compreendendo as estruturas que compõem a sociedade e que são refletidas no ambiente digital.

Nesse contexto, de modo a contemplar e auxiliar os professores nas suas práticas pedagógicas, incluindo o ensino de línguas, encontram-se os livros didáticos. Ao refletir acerca da produção de materiais didáticos para o ensino de línguas, Leffa (2008, p. 16), pontua que “o que [o] aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe”. Isso significa que o professor precisa estar preparado para ressignificar suas práticas, sobretudo o modo como utiliza seu material didático, visto o poder cristalizador e homogeneizador trazido por ele (Rojo, 2017), levando em conta a bagagem trazida pelo estudante. Em meio à pluralidade de informações disponíveis na sociedade, mediadas pelas tecnologias digitais, fica claro que as pedagogias para o ensino de línguas precisam ser revisitadas.

Assim sendo, estou de acordo que:

A cultura digital põe por terra todo o edifício de práticas letradas cultuadas e perpetuadas pela escola. Nela, o leitor não é mais reverente ao texto, concentrado e disciplinado, mas disperso, plano, navegador errante; não é mais receptor ou destinatário sem possibilidade de resposta, mas comenta, curte, redistribui, remixa (Rojo, 2017, p. 7).

¹³ “digital media are amplifiers of the best and the worst, the sublime and the mundane, the significant and the most trivial elements of human behaviour, knowledge and interaction [...]” (Luke, 2018, p. 186).

De modo a atender essas demandas, a autora supracitada discute que é urgente pensar em uma pedagogia dos multiletramentos, bem como nos novos letramentos que circundam nossos alunos, visto que o foco no impresso não é mais suficiente. A urgência em trabalhar sob essa perspectiva, em especial, a partir dos letramentos digitais, é resultado da abrangência da cultura digital, já que as rápidas mudanças e incorporação de novos modos de comunicação constantemente solicitam práticas de letramentos. Apesar do acesso facilitado, a informação por ela mesma não gera reflexão crítica, é necessário que o aluno/usuário compreenda seu papel na sociedade, bem como os impactos de suas ações dentro das redes e fora dela (Zacchi; Nascimento, 2019).

Ademais, a compreensão do indivíduo, enquanto ser político e social, é um dos passos fundamentais para transgredir as barreiras epistemológicas construídas desde a formação da sociedade e difundidas de maneira ainda mais frequente pelas tecnologias digitais. Para tanto, hooks (2013, p. 51) defende que a sala de aula deve ser um espaço de descentralização de saberes, fazendo do “aprendizado uma experiência de inclusão”. Em meio às atuais demandas educacionais e sociais, é importante que o trabalho com os letramentos digitais atravessasse estas estruturas de poder, dado que o trabalho com os letramentos digitais de maneira crítica, conforme pontua Zacchi (2018), deve propiciar experiências significativas no ambiente digital. Somente tratar do tema não é suficiente para atingir tal objetivo. Desse modo, para utilizar e ensinar a língua inglesa de maneira crítica, é necessário compreender seus atravessamentos ideológicos e políticos, ou seja, é também um trabalho decolonial. Para isso, é indispensável destacar “onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (Moita Lopes, 2006, p. 21), de modo a interligá-las ao conteúdo a ser trabalhado na sala de aula.

2.1 Letramentos Digitais e Linguagem

A concepção de língua como conhecemos hoje, vinculada à cultura e ao social, passou por diversas transformações ao longo do tempo, tanto práticas quanto teóricas. Ao falar da língua, é relevante mencionar a linguística, a qual trouxe importantes contribuições para os atuais estudos, no que se refere ao ensino de línguas, bem como sua relação com a sociedade. O Curso de Linguística Geral - CLG, obra póstuma do linguista Ferdinand de Saussure (1875-1941), publicado pela primeira vez em 1916, é uma das principais obras para compreender como a língua era entendida e como a ciência linguística concebeu seus primeiros estudos.

No primeiro capítulo da obra, verifica-se um breve histórico da linguística. Composta por três períodos, inicialmente, os trabalhos voltaram-se para os estudos da gramática, sendo “baseado na lógica e desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua” (Saussure, 2006, p.7), com foco na formulação de regras. Em seguida, veio a Filologia, cujo objetivo era relacionado à interpretação e fixação de textos, com enfoque também em obras literárias. Por fim, o último período é marcado pela comparação entre as línguas, com enfoque na língua escrita (Saussure, 2006).

Verifica-se, então, que a língua era entendida como um sistema, resultado das convenções sociais e produto da linguagem, desvinculada do indivíduo e da sociedade. Nesse período, a obra de Broop, *Gramática Comparada das línguas Indo-germânicas* marcou o primeiro período da linguística. Entretanto, até então, não houve uma preocupação em determinar a natureza do objeto de estudo - a língua. Puech (2016) ao refletir acerca das heranças deixadas pelos estudos saussurianos, destaca que, na época, o trabalho do linguista era constantemente vinculado ao estruturalismo, e conseqüentemente, Saussure também era associado a esta linha teórica, como ocorre até os dias atuais.

Desse modo, o CLG apresentou uma ciência preocupada em compreender o funcionamento da língua, bem como o modo como ela é construída. Além disso, Saussure atribui dicotomias entre a língua e a fala, como também trabalha com a ideia de signos linguísticos. Considerado como inovador por muitos pesquisadores da época, as ideias de Saussure serviram como base para achados futuros, os quais já compreendiam o sujeito como imerso na língua.

Nesse contexto, a Linguística Aplicada surge nos anos de 1940, com o objetivo de desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial. Moita Lopes (2009) pontua que a partir do seu surgimento, a LA interligou-se ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente a língua inglesa. Esse período, de acordo com Pennycook (1998), "resultou no desvinculamento desses estudos das questões históricas, sociais, culturais ou políticas" (Pennycook, 1998, p. 26) envoltas na língua. Esse fato contribuiu diretamente para que a língua se tornasse um produto a ser vendido. Somente a partir de 1970, com os estudos de Widdowson, ocorre a distinção entre a Linguística e a Linguística Aplicada, configurando o seu interesse na língua através da perspectiva do falante.

Outro marco fundante na LA deu-se quando as investigações passaram a englobar os contextos escolares, incorporando a sociedade enquanto laboratório de estudo. Por fim, a última grande virada na LA, conforme pontuei na subseção anterior, configura-a como ciência, sendo ela preocupada em compreender/estudar/observar os entrelaçamentos entre a língua e o social

(Moita Lopes, 2009). Concomitantemente, é possível perceber que juntamente com as transformações dos campos, a concepção de língua foi se alterando, integrando o indivíduo e situando-o histórica e politicamente.

Junto a essa compreensão, é urgente “repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção de sujeito como sendo múltiplo e formado de diferentes discursos” (Pennycook, 1998, p. 43). Assim, as escolhas feitas pelos sujeitos individuais influenciam e se ligam à realidade do outro (Fabrício, 2006; Kleiman, 2013).

Um importante marco na maneira como concebemos a língua diz respeito também ao modo como estudamos e aprendemos. Logo, a compreensão de língua influenciou diretamente as discussões de métodos e pedagogias. Em Prabhu (1990), o autor traz questionamentos acerca de quais métodos de ensino de línguas utilizar e reforça a ideia de que não há a melhor ou pior metodologia a ser utilizada. Os questionamentos elencados pelo autor evocam uma preocupação em perceber a língua no seu contexto, o que significa que para cada cenário, um ou mais métodos podem ser necessários. As discussões acerca dos métodos trazem um importante contraponto à perspectiva estruturalista da linguagem, pois se percebeu que a pedagogia inclui outros fatores além da língua (Prabhu, 1990; Allwright; Pompeu, 2003).

Desse ponto de partida, popularizou-se, por exemplo, a abordagem comunicativa¹⁴, pois compreendia que “o contexto é entendido como ambiente imediato do uso da língua”, enfatizando que “a necessidade de contextualização que faz a AC enfoca o enunciado verbal, as formas da língua mais adequadas a determinadas situações de trocas linguísticas” (Jordão, 2013, p. 72). Os questionamentos elencados por Prabhu (1990) abriram portas para o anúncio da “morte” do método (Allwright; Pompeu, 2003), dado que o método apenas não era capaz de englobar todos os fatores que compõem a língua. Essa aceção, igualmente, vai de encontro à perspectiva estruturalista da linguagem.

Chegamos então ao entendimento de língua enquanto construção social e política, envolta de ideologias e relações de poder construídas historicamente, foco adotado pela LA na atualidade, conforme teoriza Kleiman (2013) e outros autores da área (Moita Lopes, 2006, 2009; Pennycook, 2006; Fabrício, 2006). Nesta perspectiva, "A linguagem não é apenas um

¹⁴ Antes da popularização da abordagem comunicativa, com base em Oliveira (2014), Azevedo (2022, p. 58), outros métodos foram utilizados, como: “Método de gramática e tradução, método direto, abordagem oral e o método audiolingual”; Na fase classificada como “métodos alternativos” aparecem “o silent way, suggestopedia, total physical response, community language learning e o ensino com base nas competências”; Em seguida, aparecem os “métodos comunicativos”, com enfoque na comunicação. Por fim, se discute sobre “a morte dos métodos” iniciando a era do pós-método, a qual compreende que o ensino de línguas não deve ser baseado em um método, mas considerar as características do contexto discente.

produto técnico, neutro, acima das relações sociais. A linguagem é social. Sendo um fenômeno social, não se pode desvincular linguagem e sociedade” (Viana, 2009, p. 6). Problematizar o conceito de língua através de uma concepção social é também um modo de ir de encontro às normatizações impostas socialmente, como discutido por Menezes de Souza e Hashiguti (2022).

De forma a acentuar tais problemáticas, as tecnologias digitais surgem e estreitam as relações sociais, oferecendo possibilidades até então desconhecidas, como destacam Lankshear e Knobel (2008). Assim, no decorrer das mudanças sociais e intensificada com a ascensão das tecnologias digitais, a língua foi se complexificando, abarcando elementos para além do texto escrito. Mediante as diversas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, passamos a facilmente interligar a língua a diversos recursos semióticos.

Mediante esse contexto, o *New London Group* (1996) reflete acerca de uma pedagogia dos multiletramentos, termo esse que buscava encapsular dois importantes argumentos da teoria: “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística”¹⁵ (New London Group, 1996, p. 63, tradução minha). O manifesto escrito pelo grupo de autores se deu frente à proliferação de novos meios de comunicação e mídias, o que indubitavelmente ocasionaria novos modos de aprender e ensinar, demandando assim um conjunto de novos letramentos.

Por meio da pedagogia dos multiletramentos, os autores destacam que as rápidas mudanças globais, econômicas, sociais e históricas provocam novos modos de ser e estar no mundo, sobretudo em razão das tecnologias digitais. Ademais, com o crescente consumo também instigado pela popularização das tecnologias, os usuários estão cada vez mais sujeitos a cair na lógica do mercado capitalista. Nela, “somos todos pressionados a consumir mais, e, nesse percurso, nós mesmos nos tornamos produtos nos mercados de consumo e de trabalho” (Bauman, 2011, p. 54), colocando o próprio indivíduo na posição de mercadoria, desconsiderando seus saberes, valores e crenças. Sendo assim, conforme proposto pelo *New London Group* (1996), é primordial refletir acerca do modo como a educação vem sendo conduzida e atentar para as necessidades que surgiram com a proliferação das tecnologias digitais.

Conforme discutido na introdução desta seção, as tecnologias oferecem acesso ubíquo à informação, ou seja, o aprendizado pode ocorrer em qualquer situação e contexto (Cope;

¹⁵ “The multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity” (New London Group, 1996, p. 63).

Kalantzis, 2008; Santaella, 2014). Ao revisitar as observações propostas pelo *New London Group* (1996), Cope e Kalantzis (2022, p. 27, tradução minha) reafirmam a urgência em repensar as pedagogias tradicionais, propiciando “o desenvolvimento de culturas de escolarização que proporcionem dignidade a diversas personalidades, [...] e tratem cada pessoa com respeito pela conjunção única de suas experiências e sensibilidades no mundo da vida”¹⁶. Nesse contexto, os letramentos digitais configuram-se como uma maneira relevante para problematizar a presença das tecnologias digitais na sociedade.

A ideia de letramentos digitais surge mediante o desenvolvimento de práticas específicas para engajar-se socialmente no mundo conectado, isto é, compreender, bem como utilizar as ferramentas dispostas digitalmente de maneira crítica. O termo letramentos engloba o modo como as pessoas interagem, interpretam e (re)constroem significados, seja no ambiente digital ou fora dele (Lankshear; Knobel, 2011). Em outras palavras se refere ao modo como os indivíduos interagem e ressignificam sua práxis, de modo a reconstruir e desconstruir saberes.

Ao falar sobre o termo letramentos, é importante destacar que antes do termo ser adotado no plural como conhecemos atualmente, “*literacy*”, se referia, basicamente, às habilidades de criar e comunicar, ou seja, ao modo como o indivíduo interagia com a língua a partir de uma perspectiva estrutural. Essa interação se referia à aquisição das habilidades de leitura e escrita, as quais após adquiridas, o indivíduo seria considerado letrado (Lankshear; Knobel, 2011, 2015; Nascimento, Knobel, 2017).

Zacchi e Stella (2014) ressaltam que com as mudanças na compreensão da língua, a concepção de letramentos foi se alterando, configurando uma mudança paradigmática e ontológica, principalmente, com a adoção de palavra “novos” junto a letramentos. No primeiro caso, os autores destacam que se tratava de “um novo paradigma em teoria e pesquisa” (Zacchi; Stella, 2014, p. 14), colocando-se em oposição aos paradigmas anteriores, principalmente, as abordagens que focavam somente na língua e nas habilidades voltadas à decodificação. Ou seja, do paradigma da psicolinguística para o paradigma sociocultural¹⁷. Já a mudança ontológica, diz respeito à adoção de práticas mais sociais e menos individuais. Por conseguinte, a mudança de paradigma nos estudos dos letramentos se dá ao considerar as relações sociais, políticas e culturais envolvidas na/com a língua.

¹⁶ “The development of cultures of schooling that afford dignity to diverse personhood, [...] and treat every person with respect for the unique conjunction of their lifeworld” (Cope; Kalantzis, 2022, p. 27).

¹⁷ A perspectiva da psicolinguística buscava estabelecer conexões entre a língua e o indivíduo. Enquanto que a transição para o paradigma sociocultural passou a considerar a construção do conhecimento a partir de práticas contextualizadas (Zacchi; Stella, 2014).

Pensando a língua a partir de uma compreensão sociocultural, isto é vinculada à cultura e à sociedade, bem como às possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, a ideia de “*literacy*” no singular não é suficiente, pois o foco voltava-se exclusivamente à língua enquanto um código a ser memorizado, desconsiderando os diversos processos que envolvem a leitura e a escrita, nem as demais semioses também presentes na comunicação (Lankshear; Knobel, 2015). Por outro lado, o termo “*literacies*” -- no plural -- é adotado diante da necessidade de englobar os diversos tipos de interações para além da estrutura da língua escrita. Isso se deu, pois em meio à pluralidade de possibilidades de interações, o indivíduo conta com um conjunto de letramentos (New London Group, 1996; Cope; Kalantzis, 2022).

Nesse raciocínio, Jones e Hafner (2012) definem letramentos digitais como “práticas de comunicar, relacionar, pensar e ser associado aos meios digitais”¹⁸ (Jones; Hafner, 2012, p.13, tradução minha). É importante ressaltar que a ideia de letramentos digitais vai além das habilidades cognitivas para o uso dos elementos digitais, mas dizem respeito aos usos sociais dessas ferramentas e às negociações de sentidos construídas nesses espaços. Ademais, privilegia o uso crítico da língua, ou seja, compreendendo os modos como o indivíduo se relaciona com a língua, além dos usos que ele faz dela como ferramenta para se inserir e interagir no mundo.

Ao refletir acerca da chegada desses letramentos na escola, Zacchi (2018) reconhece as diversas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais; porém, concordo com o autor quando ele destaca: “a adoção da tecnologia sozinha não causa nenhuma mudança substancial no ensino”¹⁹ (Zacchi, 2018, p. 155, tradução minha). Embora ofereçam diferentes possibilidades no que se refere à aprendizagem, o simples uso das tecnologias digitais não garante mudanças no ensino, pois, para que isso ocorra, é necessário refletir acerca dos modos como essas tecnologias estão sendo utilizadas. Essa situação com a tecnologia ocorre porque, em muitos casos, há uma transposição do material impresso para o digital sem grandes preocupações acerca da maneira como aquele conteúdo está sendo apresentado, desconsiderando as possibilidades oferecidas pela tecnologia utilizada.

Mesmo que haja dificuldades e resistências quanto à adoção de novas práticas pedagógicas, o ensino baseado nos moldes tradicionais não é mais suficiente para englobar as necessidades dos alunos. Como apontam Nascimento e Knobel (2017), a formação inicial e continuada de professores é um dos principais caminhos para preencher as lacunas referentes

¹⁸ “practices of communicating, relating, thinking and ‘being’ associated with digital media” (Jones; Hafner, 2012, p.13).

¹⁹ “the adoption of technology alone does not cause any substantial changes to teaching” (Zacchi, 2018, p.155).

aos estudos dos letramentos digitais. De tal modo, reforçando a necessidade de investimentos teóricos, financeiros, bem como em pesquisas científicas. Além disso, livros didáticos devem acompanhar tais transformações, oferecendo subsídios para que docentes e discentes consigam transgredir (Pennycook, 2006) seus próprios limites.

2.2 Linguagem e Decolonialidade

Como venho discutindo, a compreensão da língua em sua dimensão social implica questões que vão além das regras gramaticais e estruturas cristalizadas. Ao ser desenvolvida ao longo da vida, junto à linguagem, desenvolvemos uma bagagem sociocultural e seus atravessamentos ideológicos e políticos passam a compor o repertório linguístico do falante. Esse processo ocorre inconscientemente e simultâneo às vivências dos indivíduos. Pensando nisso, desde os primeiros contatos com a linguagem, já somos expostos a questões políticas e a discursos que circulam na sociedade, visto que as variantes linguísticas que nos são apresentadas provêm de diversos eventos sociais e epistêmicos.

Gnerre (1991), ao refletir acerca das relações de poder que atravessam a linguagem, destaca que a língua sempre serviu como um poderoso instrumento de dominação, dado que se trata de um “sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores fixados na tradição escrita” (Gnerre, 1991, p.6). Desse modo, além da dominação de povos e territórios, a imposição linguística resguardava também a manutenção de crenças e saberes dos dominadores, deixando em segundo plano os modos de ser e viver daqueles dominados. Ademais, conforme destaca o autor, o registro escrito era um forte contribuinte para a conservação e apagamento de saberes, garantindo assim o fortalecimento de alguns grupos sobre outros.

Esse processo resulta no que Sousa Santos (2018) define como epistemicídio, isto é, o apagamento de saberes, culturas e valores de determinadas minorias. O processo de invisibilização repercute, acima de tudo, no modo como os grupos excluídos irão se inserir na sociedade, sendo na maioria das vezes, deixados à margem. Ao estudar práticas de letramentos nas favelas do complexo do alemão, Maia (2022) chegou ao que denominou “letramentos de sobrevivência”. Como o próprio nome sugere, esses letramentos englobam a forma como os sujeitos excedem o letramento alfabético, mas incluem “a ação contextual desses enunciados de sobrevivência” (Maia, 2022, p. 220). O desenvolvimento de letramentos de sobrevivência por parte dos moradores da favela, conforme estudado por Maia (2022), configura um dos muitos

casos de grupos que sofrem diariamente as consequências do epistemicídio, resultado de interesses financeiros, políticos, sociais e históricos.

Chegamos, então, ao conceito de discurso. Embora utilize da estrutura e dos elementos que regem a língua, ele está intimamente ligado ao social. Viana (2009, p. 17) define discurso como “uma manifestação particular, específica, concreta da linguagem e que possui uma estrutura unissêmica, sendo, pois, um todo coerente e organizado”. O conceito de discurso abarca a língua e sua estrutura, como também o caráter social a ela atribuído, entrelaçado a contextos e épocas específicas sendo determinado ainda pelas “transformações ou contradições existentes no conjunto das relações sociais” (Viana, 2009, p. 18) e os interesses dos sujeitos envolvidos nessas trocas.

Diante disso, considerando a organização do mundo contemporâneo e a constante busca pela satisfação individual, alguns discursos sobrepõem outros. Nessa relação, predomina o mais forte, privilegiado financeira e socialmente. Isso deixa claro que “o poder censura os discursos, não permite que qualquer ideia venha à tona, mas tão-somente permite a manifestação daquelas ideias que estão de acordo com as relações de poder instituídas em uma determinada sociedade” (Viana, 2009, p. 10). Com a comunicação facilitada pelas tecnologias digitais, discursos podem ser facilmente disseminados, trazendo impactos à vida em sociedade.

Seguindo essa acepção, Kumaravadivelu (2006), ao refletir acerca das características do mundo moderno, elege a globalização e a comunicação eletrônica através da internet como um dos grandes meios pelos quais interagimos, nos inserimos e modificamos o mundo. Isso quer dizer que, ainda que protagonistas das mudanças globais, somos transformados na medida que transformamos a sociedade, sendo assim moldados na e pela linguagem. Logo,

língua e o sujeito estão sempre a se constituir e a constituir algo. É um contínuo processo de busca pela completude, processo esse que vai se realizar nas interações verbais, na interação com o outro. Ao mesmo tempo em que faz, sofre a ação, ao mesmo tempo em que determina, é determinado (Muniz, 2016, p. 779).

Em meio às diversas formas de se inserir e ser no mundo, Duboc (2017) discute acerca dos desafios da sala de aula atualmente, bem como a urgência em ensinar línguas por um viés crítico, de modo a oferecer subsídios para que os alunos possam se inserir e agir no mundo conscientemente. Portanto, a “língua estrangeira passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica e ética do aluno, pois no processo de aprendizagem de uma língua, aprendemos junto a ela aspectos identitários, culturais, sociais, ideológicos” (Duboc, 2017, p. 210). Assim, ensinar uma língua estrangeira é um poderoso instrumento para ir de encontro às colonialidades que resistentemente são perpetuadas.

Quijano (2005) destaca que a colonização, principalmente da América, foi um processo que nos constituiu enquanto sujeitos através da racialização. Essa divisão por raças além das características físicas privilegiou aspectos sociais e políticos, atribuindo aos colonizadores e seus saberes o *status* de superioridade em detrimento dos povos originários. Então, para compreender o modo pelo qual a colonialidade, que teima em existir, mesmo com o fim da colonização, se materializa atualmente, é necessário voltar ao período colonial. A concepção de colonialidade pode ser explorada através de várias vertentes. Em virtude do objeto de pesquisa desta investigação, considero relevante destacar: a colonialidade do saber (Quijano, 2005), que atribui valor ao conhecimento produzido socialmente, garantindo o prestígio à aqueles produzidos pelos grupos dominantes; a colonialidade do poder (Quijano, 2005), que trata da instituição de poderes sociais, através da racialização classificando os colonizados como inferiores aos colonizadores; a colonialidade do ser (Mignolo, 2003), que abarca os grupos sociais que foram/são subalternizados e silenciados, como negros, indígenas, mulheres e outros; por fim, a colonialidade da linguagem (Veronelli; Daitch, 2021), que através dos discursos difundidos socialmente, acaba por reforçar estereótipos e visões distorcidas de certos grupos, colocando-os em posição de vulnerabilidade.

A colonialidade diz respeito a um fenômeno social que engloba os aspectos de existência dos indivíduos, categorizando-os hierarquicamente desde as características fenotípicas aos saberes, crenças e culturas que os constituem (Quijano, 2005; Veronelli; Daitch, 2021). Nesse sentido, como resultado da colonização, os conhecimentos produzidos localmente por grupos minoritários tendem a ser invisibilizados.

Esses princípios, passados ao longo das gerações, continuam a intervir e moldar a maneira como nós, povos colonizados, compreendemos e construímos sentidos na nossa realidade. Consequentemente, essa bagagem tende a ser reproduzida nos livros didáticos e atravessar o ensino de línguas, pois não produzimos nada de maneira inocente, ou seja, desprovida de qualquer perspectiva ideológica ou política. Para que haja mudanças nessa estrutura, “cabe à escola trabalhar com temas que possibilitem o descortinar das injustiças sociais e da desigualdade, permitindo aos menos aquinhoados o acesso aos conhecimentos produzidos e distribuídos pelas classes dominantes” (Jordão, 2013, p. 80). Assim, ensinar inglês atravessa diretamente essa discussão, e traz para si a responsabilidade de problematizá-la.

Sabendo-se que a língua é um dos principais meios de dominação (Gnerre, 1991), a colonialidade da linguagem é refletida diretamente na maneira como nos comunicamos, consequentemente, esse raciocínio classifica as formas de se expressar linguisticamente como

superiores e inferiores. Assim, Veronelli e Daitch (2021, p. 90) destacam que “existe uma conexão entre humanidade, civismo, letras, gramática e conhecimento, assegurada às gentes que têm linguagem”. Diante disso, defendo que o ensino de línguas na atualidade deve ir de encontro às colonialidades que nos constituem, partindo de uma premissa decolonial.

Nessa mesma linha, Menezes de Souza e Hashiguti (2023) trazem questionamentos referentes aos discursos difundidos socialmente, os quais, com o passar dos anos, transformaram-se em normatizações, sendo majoritariamente reflexões das relações coloniais. Desse modo, os autores destacam que problematizar as raízes epistêmicas que ditam o modo como utilizamos a língua é um dos meios para romper com as colonialidades presentes no nosso cotidiano. Para tal, é indispensável trabalhar a partir de um currículo decolonial, ou seja, que ofereça subsídios para o aluno perceber as colonialidades que o constituem enquanto sujeito, possibilitando caminhos para desconstruí-las. Sem dúvidas, esse é um dos grandes desafios da atualidade. A partir do momento que nos constituímos enquanto sujeitos por intermédio da colonialidade, inconscientemente acabamos reproduzindo e adotando discussões que reforçam a mecânica colonial. Em outra oportunidade, Menezes de Souza (2011) salienta que enquanto sujeitos participantes da lógica linear que compõe a sociedade, é preciso questionar a leitura que fazemos do outro, e as razões que nos levam a isso, visando identificar e ir de encontro às colonialidades que estão em nós.

Frente a esse contexto, autores como Sousa Santos (2018), Castro-Gomez (2007) e Quijano (2005) buscam refletir sobre como esses modos de dominações sociais e linguísticas perduram no mundo moderno, além dos impactos ocasionados na sociedade. De antemão, os autores reafirmam que a ótica a partir da qual compreendemos a sociedade na atualidade é também resultado dos processos que compõem a colonização e os seus diversos desdobramentos, como mencionados anteriormente, resultando na dominação de determinados territórios por povos advindos do Norte global (Quijano, 2005; Castro-Gomez, 2007, Sousa Santos, 2018). Como consequência, línguas, culturas, saberes, religiões foram silenciados em favor da soberania dos povos dominadores.

Os autores concordam que o capitalismo é um dos principais meios de dominação da atualidade, visto que ele configura “um padrão global de controle de trabalho, de seus recursos e de seus produtos” (Quijano, 2005, p. 108), como também reforça a relação opressor e oprimido (Freire, 1987). Assim, não muito diferente do período colonial, o capitalismo reforça a ideia de dominação e opressão na sociedade atual, sendo os grupos minoritários os principais afetados. Isso se dá frente ao fato de que “os povos colonizados são relegados a uma posição inferior, pois os sistemas coloniais são a base da construção das nossas estruturas sociais e,

consequentemente, do entendimento de mundo e de quem tem a permissão de protagonizá-lo” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 106).

Para lidar com essas problemáticas, autores de estudos decoloniais nos propõem um novo olhar mediante as relações sociais, de modo a contemplar as vozes dos povos que foram silenciados como resultado das imposições de poder. Olhar para o Sul e tratar das Epistemologias do Sul “se referem à produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sofrido sistematicamente a injustiça, opressão e destruição causadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado”²⁰ (Sousa Santos, 2018, p. 28-29, tradução minha). Portanto, o autor distingue o Norte epistemológico, como aquele composto por povos e saberes dominantes, enquanto o Sul epistemológico se refere aos grupos que sofrem os resultados da colonização.

Voltar o olhar para as vozes do Sul — ou propiciar ações suleadoras — é um modo de ouvir as vozes que por muito tempo foram inferiorizadas e silenciadas. Nesse sentido, o ato de decolonizar se refere às ações que buscam romper com as colonialidades, sobretudo as normatizações e imposições perpetuadas ao longo dos anos como herança das dominações coloniais. Além disso, “serve para transcender o pressuposto de certos discursos acadêmicos e políticos”²¹ (Castro Gomez, 2007, p. 13, tradução minha), essencialmente, aqueles que segregam saberes, povos e culturas.

Pesquisar a partir de uma perspectiva decolonial, como destaca Kleiman (2013), é um importante passo para compor uma agenda de pesquisa que enfrente as colonialidades, rompendo com normatizações e estruturas pré-fixadas ao longo do tempo. Considerando os interesses da LA na contemporaneidade, temas como raça, gênero e política devem ser englobados. Ademais, sabendo-se que todas essas problemáticas estão envoltas no corpus social, inevitavelmente a escola é um dos principais espaços onde essas colonialidades se encontram e se perpetuam. Os livros didáticos acabam por ser um exemplo de relações coloniais, já que trazem uma realidade idealizada a partir de uma perspectiva. Ao utilizar um livro didático, o professor não pode fazer uma leitura ingênua do conteúdo, mas problematizá-la e aproximá-la da realidade dos alunos, com o intuito de vislumbrar o tópico apresentado por meio de olhares outros (Rajagopalan, 2012). Por consequência, é primordial que o corpo docente esteja preparado para lidar com tais questões.

²⁰ “se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (Sousa Santos, 2018, p. 28-29).

²¹ “resulta útil para transcender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos” (Castro-Gomez, 2007, p. 13)

Como supracitado, Quijano (2005) destaca que um dos principais meios de dominação foi a imposição da ideia de raça. A divisão dos povos por elementos fenotípicos privilegiou as características do dominador, colocando o homem branco como superior aos demais. Hooks (2013) enfatiza a discussão sobre raça como um passo basilar para romper com as colonialidades perpetuadas. Para isso, a autora considera primordial trazer essas discussões para dentro da sala de aula, contemplando, principalmente, questões que problematizem a concepção de raça, uma vez que o ensino deve ser uma experiência de inclusão. Para isso, é necessário que o aluno veja sua realidade “de um ponto de vista que inclua uma consciência de raça, sexo e da classe social” (hooks, 2013, p. 55).

Compreender e ir de encontro às narrativas coloniais construídas ao longo dos anos é um processo que demanda um longo e árduo trabalho, porém, é algo necessário. Para isso, é indispensável que o currículo e o livro didático estejam alinhados com as perspectivas decoloniais. Nesse processo, mediante a ascensão das tecnologias digitais, reforço a relevância desse trabalho na atualidade, uma vez que as práticas de letramentos digitais também devem estar alinhadas a práticas que visem o rompimento das colonialidades, que estão presentes no mundo digital. Por fim, concordo com Silva Júnior e Matos (2019, p. 105), que “é fundamental que práticas decoloniais atravessem os diversos âmbitos sociais, dentre eles, o contexto escolar”, visto que a educação é um dos principais meios para resistir às dominações impostas pela colonização.

2.3 Tecnologias Digitais e Educação Linguística em Inglês

Concomitante às transformações sociais, o modo de aprender e ensinar inglês tem se alterado com o passar dos anos, expandindo, inclusive, a visão de ensino de línguas. Ferraz (2018) advoga uma visão de aprendizagem que parte do conceito de educação linguística, de modo a ultrapassar a ideia do ensino como algo estático. Assim, a educação linguística é uma

proposta educacional recente em que se revisita e expande o que vínhamos chamando ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/língua inglesa. Essa proposta acredita ser possível realizar um ensino linguístico ao mesmo tempo em que se formam cidadãos críticos por meio desse ensino (Ferraz, 2018, p. 72-73).

Essas mudanças também despertaram o interesse mercadológico atrelado ao ensino de línguas estrangeiras, de modo especial a língua inglesa. Façanha (2018) ao refletir acerca do lugar do ensino de inglês destaca que o ensino de línguas tem sido enviesado sob uma ótica que privilegia a relação trabalhador/mercado de trabalho, ou seja, falar inglês resultaria em

melhores oportunidades de trabalho e facilitaria a inserção no mercado. Diante disso, a autora problematiza que essa lógica amplamente difundida pelo capitalismo “ênfatiza o caráter individualista do ser, em detrimento de uma consciência coletiva, já que competir implica condição de desigualdade e de exclusão” (Façanha, 2018, p. 55).

Trago esse apontamento destacado pela autora, pois a necessidade de “dominar” a língua vem desde os primórdios do ensino e aprendizagem de inglês. Além do realce às desigualdades sociais, conforme discutido previamente, relações de poder são demarcadas na medida em que determinado grupo detém o poder sobre uma língua. Conseqüentemente, a trajetória das metodologias adotadas para o ensino de inglês é marcada pelo privilégio dos interesses de grupos dominantes, em prol da manutenção de hegemonias, o que se liga diretamente às colonialidades discutidas na subseção anterior. O ensino com foco na emancipação dos sujeitos e baseado em letramentos críticos surge somente anos mais tarde, sobretudo influenciada pela pedagogia de Freire (1987).

Como observado no percurso da Linguística Aplicada, o ensino de línguas estrangeiras recebe um grande impulso no contexto da Segunda Guerra Mundial, mediante a necessidade de desenvolver materiais didáticos para a comunicação durante o conflito (Moita Lopes, 2009). Com o passar das décadas, como aponta Tavares (2013), diversas metodologias²² de ensino de línguas estrangeiras ganharam espaço, ao passo que as necessidades dos sujeitos foram se modificando, alterando também a maneira de ensinar línguas. Na atualidade, com as recorrentes mudanças na sociedade em virtude da proliferação especialmente das tecnologias digitais, continuamente as pedagogias para o ensino de línguas precisam ser revisitadas.

Mesmo mediante uma concepção de língua como prática social, ainda é recorrente a investigação de métodos que objetivam dominar a língua, os quais são focados, muitas vezes, prioritariamente, nos aspectos estruturais. Essa procura, via de regra, acaba por apresentar formas milagrosas de aprendizagem, desconsiderando os aspectos políticos e sociais, nos quais o aluno está inserido. Conseqüentemente, a busca incessante pela adaptação de métodos vem informada pela colonialidade, o que acaba por reforçar os princípios dessa agenda. A adaptação de métodos e metodologias deve considerar como ponto de partida as necessidades dos alunos, bem como seu contexto histórico e social.

²² Para conhecer mais sobre métodos de ensino de línguas estrangeiras, ver: Método da Tradução e da Gramática; Método Direto; Método Áudio-lingual; Silent Way; Suggestopedia; Community Language Learning; Total Physical Response; Abordagem Comunicativa (Lightbown; Spada, 1999; Richards; Rodgers, 2014).

Considerando a sala de aula de língua inglesa, é fato que inevitavelmente as tecnologias adentram o contexto escolar, trazendo questões particulares até então desconhecidas. Zacchi e Nascimento (2019) apontam que a presença massiva das tecnologias digitais na sociedade reforça ainda mais as incertezas do ambiente escolar, dado que o aluno pode aprender de maneira ubíqua (Cope; Kalantzis, 2008; Santaella, 2014). Entretanto, cabe reforçar que as tecnologias não introduzem à ubiquidade, apenas a potencializa. Sendo assim, apesar de trazer novas possibilidades de ensino e aprendizagem, as tecnologias digitais exigem uma formação que prepare o professor para trabalhar criticamente com os elementos digitais (Nascimento; Knobel, 2017).

Assim, as tecnologias se somam aos eventos sociais, como a globalização, por exemplo, tornando possível o contato com diferentes povos e culturas, realçando diferenças sociais, étnicas, de gênero e políticas. Nesse sentido, Menezes de Souza (2011) destaca que embora estejamos imersos nas problemáticas sociais, elas parecem não ser levadas para dentro da sala de aula, desconsiderando assim, temáticas de interesse público, como também os saberes locais dos alunos. O autor ainda aponta que mesmo após as reflexões trazidas por Paulo Freire na década de 60 acerca das pedagogias críticas, passados mais de cinquenta anos, a educação continua a ser tratada de forma descontextualizada, acreditando que alunos e professores são idênticos em qualquer parte do mundo. Além de um ensino emancipatório, o autor pontua que é necessário educar para a diferença, para o dissenso, de modo a privilegiar leituras não homogêneas do mundo, visto que a sala de aula é o local onde as diversas identidades se encontram (Menezes de Souza, 2011).

Nessa perspectiva, considerando que o ensino de inglês na atualidade é marcado, sobretudo, pelas tecnologias digitais, as quais possibilitam contato com novas formas de ser e de comunicar, é indispensável trabalhar sob a ótica dos letramentos digitais, privilegiando a realidade local dos estudantes, ajudando-os a compreender o modo como eles se relacionam com a língua e com a cultura do outro, bem como com o que está disponível no mundo digital (Zacchi; Nascimento, 2019; Lankshear; Knobel, 2011; Menezes de Souza, 2011).

Nesse cenário, sabendo-se que para o desenvolvimento de letramentos digitais é necessário ultrapassar as paredes da sala de aula e engajar-se nos ambientes digitais (Zacchi, 2018), o poder público se vê diante do desafio de garantir que a educação pública, por meio da escola pública, possa oferecer, aos alunos a possibilidade de trabalhar com as tecnologias digitais. Infelizmente, o investimento efetivo em tecnologias digitais nas escolas, especialmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ainda não é uma realidade. Ainda que dispositivos digitais estejam presentes em todas as camadas sociais, não

são todos os alunos que detêm acesso a um celular ou uma conexão de internet que lhes permita explorar o ambiente digital. Além de ressaltar as desigualdades sociais, essa questão impacta diretamente na formação do aluno, impedindo-o, mesmo que parcialmente, de compreender sua realidade enquanto aprendiz de uma língua e imerso em um mundo digitalmente conectado.

A pandemia da Covid-19, sem dúvidas, foi um marco para verificar as relações entre alunos, professores e as tecnologias digitais. A reinvenção das práticas pedagógicas realizada de maneira emergencial evidenciou desigualdades sociais, além de demonstrar na prática a urgência em trabalhar com os letramentos digitais. Inevitavelmente, os professores precisaram rever, adaptar e desconstruir a maneira que tradicionalmente ministravam suas aulas de modo a atender as demandas que surgiram com o isolamento social decorrente da pandemia. Essa mudança de paradigma deixa claro que os eventos sociais permeiam a sala de aula e influenciam a performance do professor. Isto significa que as decisões que serão tomadas, bem como as metodologias adotadas serão baseadas nas vivências dos agentes inseridos no processo de ensino dentro e fora do ambiente escolar (Loxley, 2007; Zacchi, 2019).

Ademais, considerando o cenário das tecnologias digitais com a complexificação trazida pela *web 4.0*, Dijck, Poell e De Waal (2018) apresentam questões primordiais no que se refere às relações entre essas tecnologias e a sociedade. Os autores demonstram que a proliferação das tecnologias digitais possibilitou a criação de uma sociedade que funciona por meio de plataformas. Assim, os autores defendem que estamos vivenciando a “‘sociedade de plataformas’ - um termo que enfatiza a relação inextricável entre plataformas online e as estruturas sociais”²³ (Dijck; Poell; De Waal, 2018, p. 2, tradução minha). Ainda que tragam novas possibilidades de socialização, bem como ofereçam diversos serviços para a sociedade, os autores ressaltam que grande parte das plataformas que utilizamos no cotidiano, são de posse das empresas que compõem o *Big Five*.

O *Big Five* é composto pelas cinco grandes empresas de tecnologia que comandam o mercado tecnológico na Europa e nas Américas. São elas: *Apple, Amazon, Facebook, Google e Microsoft*. Portanto, o modo como o usuário vai interagir com as tecnologias digitais é mediado em algum momento por essas empresas, tendo seus interesses administrados pela ótica da plataforma utilizada. Diante dessa realidade, os autores supracitados reforçam:

Muitas pessoas pensam nas plataformas simplesmente como ferramentas tecnológicas que permitem fazer coisas online: conversar, compartilhar, comentar, namorar, pesquisar, comprar coisas, ouvir música, assistir a vídeos, chamar um táxi e assim por diante. Mas essas atividades online escondem um sistema cuja lógica e

²³ “platform society” - a term that emphasizes the inextricable relation between online platforms and societal structures” (Dijck; Poell; De Waal, 2018, p. 2).

logística são mais do que facilitadoras: elas realmente moldam a maneira como vivemos e como a sociedade é organizada (Gehl, 2011).²⁴ (Dijck; Poell; De Waal, 2018, p. 9, tradução Minha).

Na medida que as ferramentas digitais são controladas por empresas com políticas e interesses mercadológicos, facilmente o indivíduo consegue ser influenciado pelas informações que lhe são apresentadas. Uma vez inseridos nos ambientes digitais, a realidade é construída a partir da perspectiva dos algoritmos, os quais através dos dados disponibilizados pelo próprio usuário, conseguem selecionar e inseri-lo em comunidades do seu interesse, compondo assim sua identidade digital. Desse modo, informações como: localização geográfica, interesses, hobbies, além do modo como esse indivíduo interage com as redes são codificadas em dados, alimentando os algoritmos e tornando-os cada vez mais inteligentes (Lippold, 2017). Através desse banco de dados, as grandes empresas conseguem vender seus serviços de maneira mais eficiente, já que é possível direcioná-los para potenciais consumidores.

De maneira inevitável, os algoritmos acabam por reforçar a lógica colonial presente na sociedade, uma vez que “o próprio diálogo foi colonizado” (Veronelli; Daitch, 2021, p. 81) e a língua é utilizada como mediadora entre o usuário e o algoritmo. Sulzer (2018) pontua que nesse contexto, *fake news*, por exemplo, podem facilmente ser transmitidas, buscando de forma inteligente as massas interessadas no suposto fato noticiado a fim de manipulá-las. Ao refletir acerca da compreensão dos letramentos digitais no contexto da eleição presidencial de 2016 nos Estados Unidos, o autor destaca que as tecnologias digitais foram utilizadas de maneira estratégica de modo a manipular a população e garantir a manutenção de poderes políticos.

As reflexões de Sulzer (2018) evidenciam a maneira como continuamente a língua é utilizada para reforçar as colonialidades nas redes, compondo assim um dos meios atuais de dominação em massa. À vista disso, Kwet (2019) destaca que estamos vivenciando uma colonialidade digital. De acordo com o autor, “o colonialismo digital é uma forma estrutural de dominação exercida por meio da propriedade centralizada e do controle dos três pilares centrais do ecossistema digital: software, hardware e conectividade de rede”²⁵ (Kwet, 2019, p. 2, tradução minha). Assim, o controle do ecossistema digital concede poderes políticos, econômicos e sociais aos grupos que possuem o controle dessas ferramentas. Kwet (2019) pontua que considerando que o *Big Five* é composto por multinacionais majoritariamente

²⁴ “Many people think of platforms simply as technological tools that allow them to do things online: chatting, sharing, commenting, dating, searching, buying stuff, listening to music, watching videos, hailing a cab, and so on. But these online activities hide a system whose logic and logistics are about more than facilitating: they actually shape the way we live and how society is organized (Gehl, 2011) (Dijck; Poell; De Waal, 2018, p. 9)

²⁵ “Digital colonialism is a structural form of domination exercised through the centralized ownership and control of three core pillars of the digital ecosystem: software, hardware, and network connectivity” (Kwet, 2019, p. 2).

estadunidenses, isso confere aos Estados Unidos poder e influência a nível global, privilegiando os interesses do país.

Sabendo-se da influência em âmbito global exercida pelos Estados Unidos e por se tratar de um país do Norte epistemológico, “sob o colonialismo digital, as potências estrangeiras, lideradas pelos Estados Unidos, estão plantando infraestrutura no Sul Global projetada para suas próprias necessidades, permitindo a dominação econômica e cultural enquanto impõem formas privatizadas de governança”²⁶ (Kwet, 2019, p. 5, tradução minha). Essa imposição de saberes fortalece os laços coloniais desconsiderando culturas, saberes e epistemes dos povos do Sul.

O colonialismo digital ocorre quase de maneira imperceptível, já que tem como base a leitura do usuário realizada de maneira minuciosa pelos algoritmos. Compreender o modo como essas leituras ocorrem e nos influenciam socialmente é um dos importantes passos para ir de encontro ao colonialismo digital, entendendo-o como um fenômeno estrutural e social (Kwet, 2019). As observações realizadas pelo autor pressupõem práticas de letramentos digitais, já que perceber como interagimos com textos online, bem como a maneira como somos lidos e interpretados pelos algoritmos é fundamental para romper com o colonialismo digital.

Por sua vez, para que essas discussões cheguem até a escola, Sulzer (2018, p. 66, tradução minha), enfatiza que “no contexto da formação de professores, tais práticas de linguagem poderiam ser retomadas por meio de discussões contínuas sobre poder, ferramentas digitais e a relação entre os dois [...]”²⁷. Dessa maneira, para que abordagens baseadas nos letramentos digitais adentrem a sala de aula de línguas é primordial que os professores sejam bem preparados e compreendam a lógica que estrutura o mundo conectado (Nascimento; Knobel, 2017; Sulzer, 2018).

Nesse sentido, os livros didáticos também protagonizam um relevante papel para problematizar os letramentos digitais, como também a decolonialidade em sala de aula. Para que isso ocorra é importante que as pesquisas voltadas aos livros didáticos também coloquem em foco essas temáticas. Assim, de modo a averiguar o caminho que as pesquisas voltadas ao livro didático têm trilhado no estado de Sergipe, investiguei, no repositório institucional da Universidade Federal de Sergipe, como o livro didático juntamente com a educação linguística em inglês vem sendo tópicos pesquisados.

²⁶ “Under digital colonialism, foreign powers, led by the United States, are planting infrastructure in the Global South engineered for its own needs, enabling economic and cultural domination while imposing privatized forms of governance (Kwet, 2019, p. 5).

²⁷ “In the context of teacher education, such language practices could be taken up through ongoing discussions about power, digital tools and the relationship between the two (Sulzer, 2018, p. 66).

Para tal, considerei o recorte temporal entre 2013 – 2023 considerando que, em geral, as revisões de literatura levam em conta os trabalhos publicados ao longo da última década. Para isso, utilizei como palavras-chave as seguintes: livro didático e ensino de inglês. Nesse período, entre as diversas produções científicas presentes na universidade, desde artigos científicos a teses e dissertações, identifiquei vinte e quatro trabalhos que tratam diretamente sobre o livro didático e o ensino de inglês. De modo geral, as pesquisas focam em estabelecer conexões com os livros didáticos e questões de interesse da educação, o que incluiu a perspectiva dos letramentos digitais e dos multiletramentos, como também as relações com as tecnologias digitais, caso dos trabalhos de Costa (2013), Raposo (2014) e Oliveira (2015). A partir de 2015, houve também a incidência de trabalhos relacionados aos livros didáticos e à legislação educacional, caso da BNCC, por exemplo. Essa questão é explorada, principalmente, por Costa (2015). A seguir, apresento um quadro ilustrando o recorte temporal e a quantidade de trabalhos identificada:

Quadro 1- Recorte temporal de trabalhos produzidos na última década

Ano	Título	Autores
2013	O livro didático de inglês do ensino médio: um olhar sobre diferentes percepções	Costa, K. F.
2014	Multiletramentos, diversidade e inclusão no livro didático de língua inglesa Links	Raposo, F. G
2015	Livros didáticos e sociedade digital : os gêneros textuais digitais no contexto escolar	Oliveira, C. M
	Que literatura no Ensino Médio? : dos documentos oficiais aos livros didáticos	Costa, K..

2017	O livro didático de língua inglesa : legitimação do poder/saber	Gois, A. D. L. De
2018	O livro didático, a língua inglesa e a elaboração de materiais	Atos, J. V. G.
	Questões de cultura e identidade em Vontade de saber inglês: uma análise do livro didático	Néo, A. Da S.
	A Base Nacional Comum Curricular e a leitura no livro didático de língua inglesa	Araújo, L. B.; Larré, J.
	Livro didático, charges, tirinhas e conversas sobre preconceito e discriminação	Pacheco, M. M
	A importância da leitura em língua inglesa: análise da abordagem dessa habilidade no livro Way to english for brazilian learners do 9º ano do ensino fundamental	Torres, R. O.; Alves. R. de C. B.
	A multimodalidade e os gêneros digitais: propostas de atividades em um livro didático de lingua inglesa	Costa, M. E. C.; Medeiros, S. M. C. De
	Construções de sentido sobre o livro didático sob a ótica de professores de língua inglesa	Menezes, D. M. F.

2019	O livro didático de língua inglesa: legitimação do poder/saber	Gois, A. D. L.
	Interculturalidade no livro didático brasil intercultural: língua e cultura para estrangeiros	Feitosa, M. O.
	Livros didáticos de história : uma história comparada de Brasil e Cuba (2013-2015)	Porto, A. L. A.
2020	Adaptação de atividades de livro didático para o projeto família do PIBID- inglês da UFS	Santos, I. M. N.
	A figura do negro no livro didático do ensino fundamental	Santos, Z. S.
2021	Análise da abordagem/método de um material didático de inglês para o ensino médio	Lima, A. L. C.
2022	Argumentação no ensino de proporção em livros didáticos	Fraga, F. F.
	A construção e representação da identidade indígena nos livros didáticos de língua inglesa	Santos, R. H. de C.

2023	Livro didático de inglês e traços de (de)colonialidade	Santos, L. N. A.
	O livro didático de língua inglesa sob a luz dos letramentos digitais e a BNCC	Garcez, K. G.; Santos, I. S.
	Produção de material didático com base em corpora: uma análise da Linguística de Corpus aplicada ao processo de ensino-aprendizagem de professores de línguas estrangeiras em formação inicial	Santos, J. N.; Fonseca, M. V. L.; Barreto, J. P. S.
	Livros didáticos para o ensino de português como língua estrangeira sob uma perspectiva intercultural : diferenças entre Brasil e Itália	Smith, J. R.

Fonte: Elaborado pelo autor

Além disso, nos anos seguintes, especialmente, a partir do ano de 2017, observei que os trabalhos passaram a refletir acerca das relações entre o livro didático e as relações de poder (Gois, 2017), como também a presença do negro no livro didático (Santos, 2020). Com destaque aos últimos dois anos do período observado, 2022 e 2023 temas como a representação identitária (Santos, 2022), além da teoria da decolonialidade ganharam espaço no diálogo com o livro didático (Santos, 2023). Olhando para as pesquisas relacionadas ao livro didático no estado de Sergipe nos últimos dez anos, é possível perceber que as discussões foram se complexificando, reforçando a relevância e importância em desenvolver pesquisas que problematizem a construção desses materiais, visto o seu papel no processo de ensino.

Portanto, pensar no ensino de inglês na atualidade, é considerar os desafios, bem como as possibilidades resultantes das tecnologias digitais. É fato que as metodologias tradicionais focadas no ensino de maneira mecânica e estrutural não são capazes de atender à demanda dos alunos, os quais estão cada vez mais conectados e inseridos em práticas digitais. Além disso, os mantém reféns da lógica colonial que os aprisiona sem que nem percebam.

2.4 Livro Didático, Tecnologias Digitais e Decolonialidade

Concomitante às mudanças sociais e aos estudos relacionados à linguagem, a maneira como o processo de ensino é vivenciado foi se alterando. Isso se deu com a inserção de novas metodologias, como também a adoção de novas tecnologias na sala de aula. Assim, a adoção dos livros didáticos nas salas de aula ao redor do país configura uma mudança significativa no ensino, tendo em vista a adoção dessa tecnologia. Leffa (2016, p. 365) destaca que “sempre que surge uma nova tecnologia, surge uma legião de excluídos”. Acrescento à fala do autor que, além da exclusão, surge também a resistência para que essa nova tecnologia não seja adotada nos diversos contextos sociais, principalmente, a escola.

Com o surgimento dos livros didáticos, portanto, surgiram uma legião de excluídos, ou seja, aqueles que por algum motivo não conseguiram se adaptar à proposta, como também aqueles resistentes à introdução dos livros na escola. Da mesma forma, surgem os seguidores acrílicos, ou seja, aqueles que somente adentram ao movimento sem saber exatamente quais os propósitos e finalidades que embasam os materiais. Em decorrência, os alunos podem rejeitar as novas práticas, pois não há um propósito definido e um caminho a ser percorrido.

No decorrer do processo de ensino é possível também a utilização de diversos materiais didáticos para auxiliar na aprendizagem, bem como na realização de tarefas. Por conseguinte, materiais didáticos se referem a quaisquer recursos utilizados nesse processo, sendo o livro didático (doravante LD) um deles (Silvestre; Silva; Sabota, 2019). Leffa (2016, p. 361) ao refletir acerca de recursos para usar no contexto da sala de aula, destaca que o livro didático se encontra “entre o sujeito e o objeto, entre o desejo e gratificação, e na aprendizagem, entre o aluno e o conteúdo a ser internalizado. É nesse espaço que o professor atua”. Considerando o contexto das escolas públicas, o LD²⁸ é um dos poucos, se não um dos únicos recursos

²⁸ O livro didático é um dos poucos recursos disponíveis para o professor nas escolas, porém ele não é o único responsável por guiar a ação docente. Apesar do foco desta pesquisa ser o livro didático, é crucial salientar que, em conjunto com ele, o professor é auxiliado por diversos elementos, incluindo o Projeto Político Pedagógico da escola e as particularidades do ambiente em que ela está inserida. Isto significa que o professor não é o único responsável na tomada de decisões na relação professor e livro didático, visto que outras questões também devem ser consideradas.

disponibilizados pelas escolas, preenchendo assim, juntamente com o docente, o espaço entre o sujeito e o conteúdo a ser problematizado.

Portanto, compreendo o livro didático como um recurso composto por diversos gêneros textuais, atravessado por questões políticas e ideológicas (Rajagopalan, 2012), bem como multimodais (New London Group, 1996; Façanha, 2018; Cope; Kalantzis, 2022). Isso implica dizer que ao tratar da língua, o LD é atravessado pelas questões socioculturais presentes na sociedade, demandando uma formação docente consistente e crítica a fim de garantir que as questões/temáticas apresentadas sejam problematizadas, não adotadas como verdades incontestáveis (Rojo, 2013).

A organização de políticas para distribuição de livros didáticos no Brasil, de acordo com informações extraídas do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ocorreu em 1937 com decreto da Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, a qual previa a criação do Instituto Nacional do Livro. De maneira geral, o instituto tinha como objetivo gerir a organização, edição e importação de livros para circulação nas escolas do país. No ano seguinte, por meio do decreto- Lei nº 1.006, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) estabelecendo a política para produção e circulação do livro didático no país. Nas primeiras décadas de desenvolvimento do programa, o governo brasileiro firmou diversas parcerias com agências internacionais, principalmente estadunidenses.

O Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD, conforme conhecemos atualmente, foi lançado somente em 1985, resguardando: a indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro; além da extensão do programa, abrangendo outras séries de ensino. A partir de 1996, o Ministério da Educação (MEC) iniciou a avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD, expandindo a produção de livros didáticos no Brasil e aprimorando suas características, uma vez que os livros deveriam seguir os critérios pré-definidos pelo guia. Assim, livros com erros, desatualização ou que disseminassem quaisquer tipos de discriminação e preconceito eram descartados. Tais critérios seguem sendo aperfeiçoados e aplicados até os editais atuais.

Por outro lado, os Livros Didáticos direcionados ao ensino de línguas estrangeiras, inglês e espanhol, só foram adicionados aos editais do Programa Nacional do Livro Didático a partir de 2011 (Paiva, 2014; Jucá, 2020). Jucá (2020) argumenta que o livro didático utilizado para o ensino de línguas estrangeiras, em todo território nacional, sempre foi advindo de países, os quais têm a Língua Inglesa como primeira língua, principalmente, os Estados Unidos e a Inglaterra. Com a adoção das línguas estrangeiras nos editais do PNLD abriu-se a possibilidade para que professores de inglês brasileiros pudessem elaborar seus próprios materiais, inserindo

assim saberes e culturas locais. Sem dúvidas, a produção de Livros Didáticos em solo brasileiro configura uma atitude decolonial, visto que descentraliza a visão dos países dominantes e permite que os professores abordem características e questões específicas das escolas brasileiras.

O trajeto percorrido demonstra que o livro didático adentrou a sala de aula como um importante recurso para o ensino e a aprendizagem. Como outras tecnologias, esse processo ocorreu por meio do enfrentamento de diversas resistências. De acordo com Paiva (2014) é possível que essas resistências sejam resultantes da cultura oral que permeou a sala de aula, a qual centralizava o professor como foco da atenção dos alunos. Além disso, a autora ressalta que “os professores se sentiram ameaçados pela presença do livro, pois reinavam sozinhos no palco da sala de aula” (Paiva, 2014, p. 344).

Com as mudanças sociais e a proliferação das tecnologias digitais, os Livros Didáticos também precisaram se adaptar ao mundo hiperconectado. Para isso, em 2012, iniciaram-se as primeiras inserções no edital do PNLD de “objetos educacionais digitais complementares aos livros didáticos”. Ainda de acordo com as informações extraídas do site do FNDE, os Livros Didáticos também passariam a dispor de endereços online para que fosse possível acessar multimídias de modo a complementar o conteúdo estudado.

Isto posto, é importante refletir acerca do trato com a língua nesses materiais, já que a língua não é neutra, mas sim atravessada de questões políticas, sociais e ideológicas. Nesta seara, considerando que utilizamos uma língua resultado das pressões coloniais, visões hegemônicas atravessam os Livros Didáticos. Rajagopalan (2012) pondera que no decorrer dos anos, o ensino de inglês sempre foi permeado por ideologias e interesses de grupos dominantes, consequentemente, tais normatizações são refletidas nos materiais e livros didáticos. Segundo o autor, além da imposição de saberes, essas normatizações salientam a figura do falante nativo, classificando a “posse” da língua a determinados países.

Outro fator envolvido no ensino de línguas e na produção dos Livros Didáticos é o caráter mercadológico, já que de acordo com Façanha (2018) falar inglês é comumente relacionado ao mercado de trabalho. Assim, é primordial que o livro didático rompa ou ao menos ofereça brechas para problematizar as normatizações transmitidas por meio do ensino de línguas. Então, diante dessa realidade, a brecha é um dos caminhos para pensar e questionar as normatizações advindas das colonialidades, reforçando, assim, posturas decoloniais em todo o livro didático, especialmente, toda a hegemonia que envolve o ensino de língua inglesa. Silva Júnior e Matos (2019, p. 113) definem norma como “uma maneira de homogeneizar e colonizar os indivíduos e seus corpos”. Os autores defendem que para romper com tais normatizações é

necessário ir de encontro às visões estereotipadas e que ainda circundam o ensino de línguas acerca das minorias sociais, visto que

No processo histórico da Linguística Aplicada (LA), as pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas constituíam, e ainda são, uma das vertentes mais representativas da área. Os materiais didáticos produzidos durante esse processo foram acompanhando as diferentes fases dos estudos da linguagem e os distintos objetivos delineados, entretanto reproduziam uma imagem reduzida e estereotipada do idioma em questão, priorizando a representação do colonizador, do estrangeiro distante, europeu, estadunidense, branco, heterossexual, seguindo os falsos padrões difundidos pela globalização, e invisibilizando o outro que está próximo, que compartilha o mesmo território, ou que está longe, mas que possui semelhança em sua história, em sua luta, no silenciamento da sua voz (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 102).

Portanto, para ultrapassar os limites impostos pela imposição das normatizações transmitidas na e pela língua, é necessário que a produção dos Livros Didáticos leve em consideração o legado histórico e colonial que atravessa a língua e persistentemente adentra as salas de aula de línguas nos mais diversos formatos, inclusive por meio dos livros. Nesse sentido, o ensino e a produção de Livros Didáticos encontram-se atravessados por questões como a problematização das colonialidades; além de estabelecer paralelos com a realidade do aluno cada vez mais envolvido e conectado às tecnologias digitais.

Embora a escola tenha se apegado aos formatos impressos e a textos cristalizados, Rojo (2017) destaca que é necessário ultrapassar esses limites, construindo materiais que sejam significativos e que conversem com as necessidades e realidades do estudante. Com a relação simultânea de diversas mídias e tipos de textos, o “recurso digital pressupõe uma nova maneira de trabalhar e pensar, com alteração das dimensões espaciais e temporais, usando simultaneamente texto, imagem, áudio e vídeo, [...], que vai muito além de um exercício impresso numa folha de papel” (Leffa, 2016, p. 363). Assim como Zacchi (2018), Leffa (2016) enfatiza que a adoção das tecnologias sozinhas não traz impactos significativos no ensino, sendo primordial a problematização. Logo, é inegável o papel do professor na mediação entre o aluno e o livro didático, já que mesmo que o material seja construído a partir de uma perspectiva decolonial e seja permeado por recursos digitais, sem a problematização, a aprendizagem não é significativa.

Chegamos então a outro ponto importante dessa discussão: a relação professor e livro didático. Apesar de o livro ter chegado na sala de aula objetivando auxiliar o trabalho do professor, Rojo (2013) observou que em muitos contextos, o LD tem servido como cristalizador da ação do professor em sala de aula. Isto é, o livro é utilizado como único recurso e serve como suporte metodológico. Como em uma linha ferroviária, o professor segue metodicamente

o trajeto proposto pelo livro, sem utilizar das brechas disponíveis para inserir saberes característicos do seu contexto, como também problematizar possíveis normatizações.

Ao pesquisar sobre livros didáticos e multimodalidade no estado de Sergipe, Façanha (2018), conclui que há dois extremos: Ou o professor segue o livro fielmente como uma bíblia ou o abandona totalmente. Essa observação exemplifica a problematização de Paiva (2014, p. 347), também alinhada com a discussão aqui apresentada:

A chegada dos livros nas escolas públicas não garante seu uso, pois nem sempre os escolhidos pela escola são de agrado de todos os professores. Além disso, alguns deles ainda se negam a abandonar suas práticas de uso de atividades copiadas de livros diversos.

Essa resistência aos livros, bem como também seu uso fiel, é enfatizado pelo pouco investimento em formação continuada de professores, impedindo os docentes de ultrapassar seus próprios limites. Durante o percurso histórico do PNLD, por exemplo, é notável que houve a expansão de políticas para distribuição dos livros; porém, não é destacado se houve formações/diálogos durante o processo, deixando o professor sozinho na tarefa de descobrir como utilizar essa tecnologia e ultrapassar os conteúdos propostos no decorrer das unidades.

De modo a atender as perspectivas e necessidades dos mais diversos alunos aos quais esses livros são destinados, autores como Rojo (2017) e Gomes e Mendonça (2019) destacam que os materiais devem ser produzidos de modo que o professor consiga facilmente adaptá-los às suas necessidades. É fato que para que os livros didáticos sejam adotados de maneira decolonial, ou seja, que contemplem e problematizem questões que busquem romper com as colonialidades presentes na sociedade, “é de suma importância que haja, por parte das(dos) docentes, uma atitude que caminhe na mesma direção, dando significado a esses textos, problematizando suas temáticas e gerando um olhar decolonial na prática” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 113).

A distribuição dos livros didáticos, certamente, é uma importante política pública que garante acesso à informação a diversos alunos ao redor do país. Em uma sociedade cada vez mais conectada, o livro precisa dialogar com as tecnologias e problemáticas que os alunos vivenciam, como também “não assustar os professores que ainda resistem a se inserir no mundo digital” (Paiva, 2014, p. 352). Com as tecnologias digitais, o trato com os letramentos digitais na sala de aula torna-se indispensável para que professores e alunos compreendam como a colonialidade permeia a linguagem dentro e fora dos ambientes digitais. Problematizar as normatizações é um dos passos que precede uma atitude decolonial (Menezes de Souza;

Hashiguti, 2023), sendo primordial que essa discussão atavesse a formação de professores, os livros didáticos, bem como a sala de aula de língua inglesa.

3 LETRAMENTOS DIGITAIS E DECOLONIALIDADE NA BNCC E NO PNLD

Para realizar um trabalho docente ancorado em uma abordagem pautada nos letramentos digitais e na decolonialidade, os materiais didáticos, tais como o livro didático, a formação de professores, bem como os currículos devem estar alinhados. Nesse sentido, nesta seção, são apresentadas de que forma as teorias que alicerçam esse trabalho são, ou não, contempladas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018a), esta que é o currículo base a ser adotado nas escolas do país, e, no edital do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (Brasil, 2018b), que visa à avaliação e seleção dos livros didáticos direcionados às escolas públicas brasileiras.

A Base Nacional Comum Curricular, de acordo com a sua introdução,

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das décadas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018a, p. 7).

De antemão, a BNCC reconhece o cenário de desigualdades que caracteriza a educação brasileira e se coloca como um objeto para que elas sejam amenizadas, uma vez que o documento influenciará diretamente nos currículos, na formação de professores e na produção de materiais e livros didáticos. Então, espera-se que através da construção de competências e habilidades comuns a todos os alunos, a permanência na escola seja garantida e, consequentemente, a qualidade da educação.

Jucá e Mattos (2021) argumentam que o Brasil tem passado por uma série de desafios no tocante à educação. Enquanto direito garantido pela constituição, o governo brasileiro tem falhado na missão de oferecer uma educação pública de qualidade e que seja acessível a todos. De acordo com as autoras, isso ocorre em meio à manutenção dos interesses das classes dominantes, os quais “foram colocados em prática por meio das políticas econômicas adotadas no país, [que] acabaram por limitar os investimentos necessários em educação, negando à população os direitos constitucionalmente garantidos”²⁹ (Jucá; Mattos, 2021, p. 313, tradução minha). O reconhecimento desse cenário na BNCC reforça que é primordial um comprometimento entre o estado e a sociedade brasileira, para que o direito básico à educação

²⁹ “were put into practice through the economic policies adopted in the country, [which] ended up limiting the necessary investments in education, thus denying the constitutionally guaranteed rights to the population” (Jucá; Mattos, 2021, p. 313)

de qualidade seja garantido e alcance, principalmente, as minorias que mais sofrem com os resultados da colonialidade.

Para atingir esses objetivos, a BNCC propõe o desenvolvimento de competências comuns. Competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 8). Desse modo, são apresentadas dez competências gerais, intituladas “Competências Gerais da Educação Básica”, que atravessam as diversas áreas do saber, as quais servem como base para as competências específicas de cada componente curricular.

Anteriormente à homologação, divulgação e implementação da BNCC outros documentos serviram como guia para a educação. A Constituição Federal (Brasil, 1988) reconheceu a educação como direito básico e fundamental do cidadão, resultando, anos mais tarde, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a qual regulamenta a educação nacional. Para dar suporte à construção da educação nacional, outros documentos norteadores, com base na LDB, foram sendo publicados. Cito, inicialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997), que objetivavam auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, com foco no desenvolvimento do currículo local. Tratava-se de um documento norteador, portanto, não obrigatório, servindo como referência para a construção de práticas de ensino nas escolas.

Em 2000, o programa se expandiu ao contemplar também a etapa do ensino médio, compondo, assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Seguindo trajeto semelhante, surgem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006), que retomam as discussões apresentadas no documento anterior. No que se refere à língua inglesa, Nascimento (2010, p. 85) pontua que as OCEM: “ao comparar os objetivos do ensino de idiomas em escolas regulares e em cursos de línguas, esclarece que a escola regular não pode entender o ensino de uma LE como centrado apenas no conteúdo linguístico, como fazem os cursos de idiomas”. A partir dessa análise, o autor conclui que a aprendizagem somente com base nos conteúdos não é suficiente. Do ano de 2008 a 2013, houve discussões quanto às questões educacionais, como também novas diretrizes curriculares.

Já em 2015, como resultado das discussões e reflexões realizadas na Segunda Conferência Nacional pela Educação (Conae), surge a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. No mesmo ano, houve uma mobilização nas escolas para discussão do documento. Em 2016, a segunda versão do documento foi disponibilizada. No mesmo ano,

ocorreram seminários dos quais fizeram parte professores, gestores e especialistas em educação, de modo a debater a segunda versão da BNCC, resultando na escrita da terceira versão do documento (Silva, 2018).

Em 2017, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular é homologada e junto com ela inicia-se o processo de capacitação de professores, de modo a adequar os currículos escolares. Em 2018, é homologada também a etapa do ensino médio, oferecendo um documento com aprendizagens básicas comuns para todas as etapas da educação básica. O documento surge, de acordo com sua descrição, para atender o direito fundamental à educação, previsto na Constituição Federal (1988) e de todas as discussões, leis e projetos que se sucederam, de modo a assegurar uma formação básica comum.

A trajetória narrada destaca o percurso desde as primeiras discussões até a homologação da BNCC como conhecemos hoje. Contudo, com a mudança no cenário político brasileiro em 2016, quando Michel Temer (PMDB) assumiu a presidência do país, após o golpe que retirava do poder a presidenta eleita Dilma Rousseff (Silva, 2023), as políticas públicas até então construídas, baseadas nas discussões entre docentes e a sociedade civil, ganharam novos rumos. Como um dos primeiros atos, o novo governo instituiu a chamada “reforma do ensino médio”, revogando questões debatidas nas versões anteriores da Base Nacional Comum Curricular, trazendo de volta, conforme argumenta Silva (2018), o resgate de “empoeirados discursos”.

Esse contexto traz um novo capítulo para a construção da BNCC, destacando a mercantilização da educação básica (Silva, 2018). A Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em um dos diversos manifestos direcionados ao documento, destaca que a base tende a homogeneizar o currículo, visto que se construiu uma “receita” a ser seguida e executada em todo território brasileiro. A revogação das políticas públicas anteriores, durante o governo Temer, acentuaram ainda mais essa problemática, uma vez que

a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola [...] (Silva, 2018, p. 6).

Essa tentativa de mercantilizar a educação, parte principalmente do entendimento de que a construção do conhecimento se dá de forma linear, desconsiderando os diferentes modos de construir significados, expandidos pelos letramentos solicitados online. Nesse âmbito, a base deveria partir de uma premissa que valorizasse a aprendizagem dinâmica, que se conecta

ao social, e que principalmente, valorize a diversidade (Anped, 2017; Silva, 2018). Outro grande impasse na construção do documento, denunciado pela Anped (2017) foi a falta de diálogo entre o governo e a sociedade.

São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar (Anped, 2017, p. 9).

A problemática denunciada pela ANPEd traz à luz questões que se interligam diretamente com a colonialidade, uma vez que fica claro que houve uma escolha consciente em não inserir a comunidade no referido diálogo. Conseqüentemente, cabe refletir quais vozes e interesses foram privilegiados em detrimento dos anseios de professores e alunos Brasil afora.

Essas alterações resultaram na chamada “reforma do ensino médio”. Silva (2018) explica que entre os objetivos dessa reforma, foi proposta a revisão do número de disciplinas, tendo por base aquelas que não se adequavam ao mundo do trabalho, a exemplo da proposta de extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia. A autora ainda destaca que as mudanças surgiram sob o argumento de que seria necessário “profissionalizar” o aluno antes da saída da escola. Isso implica na perda de acesso a diversos conhecimentos, além do fortalecimento das relações com o mercado de trabalho. Conseqüentemente, a reforma do ensino médio atende diretamente à exploração da mão de obra. Essa mudança traz de volta velhos discursos no que se refere à educação e questiona o papel da formação crítica dos alunos (Silva, 2018).

Ainda, é importante ressaltar que a adoção da BNCC surge em meio a um cenário de diversas mudanças sociais e políticas, o que solicita que o documento compreenda a situação educacional brasileira, sua diversidade político-histórica, bem como atravesse as barreiras epistemológicas já reforçadas até mesmo na sua construção. Oferecer uma educação de qualidade é um passo imprescindível para romper com as colonialidades que nos constituem. Além disso, compreender o mundo repleto de tecnologias digitais e a maneira como as transformamos e somos transformados por elas também compõe um importante passo. Para tal, é necessário que o currículo rompa com as normatizações e com discursos empoeirados e privilegie o conhecimento produzido na e com a comunidade escolar.

Conforme destacado na seção anterior, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é resultado de um conjunto de políticas públicas que visam à avaliação de livros didáticos, para

posterior compra e distribuição em todas as escolas públicas do país, etapa essa realizada pelo Ministério da Educação. Com as mudanças sociais e as demandas que surgiram com as tecnologias digitais, os livros foram se alterando e novos recursos foram adicionados, como mídias digitais e atividades complementares através de hiperlinks. A execução do programa é feita de forma alternada, ou seja, por meio de ciclos são atendidas as diferentes etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, bem como ao ensino médio. Os ciclos atualmente ocorrem a cada quatro anos com o lançamento de novo edital. Durante esse período, os livros devem ser reutilizados pelos estudantes, exceto os livros de línguas estrangeiras, os quais são consumíveis. Toda a distribuição é realizada de maneira gratuita para as escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital, além das instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas vinculadas ao poder público (Brasil, 2018d).

O PNLD é organizado através dos editais divulgados ao público, os quais apresentam uma série de critérios que devem ser atendidos pelas editoras que desejarem fazer parte do processo avaliativo. Após a inscrição das coleções produzidas pelas equipes editoriais no segmento correspondente ao edital, os livros são avaliados por uma equipe de especialistas em educação na área específica do material didático que avalia se o livro apresentado está segundo os requisitos pré-estabelecidos no edital. Em seguida, com o resultado das coleções aprovadas, são produzidos guias de modo a facilitar a escolha pelas escolas. O processo de seleção dos materiais é uma importante etapa para o programa. Para isso, os professores responsáveis por cada componente curricular, avaliam e apresentam aqueles que acreditam que melhor se adequam ao contexto da comunidade onde a escola está inserida.

Posteriormente à escolha dos livros pelas escolas, as quais devem enviar uma lista de dois materiais possíveis³⁰, o MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, compra os materiais das editoras e os distribui para as escolas. Tanto a Base Nacional Comum Curricular, quanto o Programa Nacional do Livro didático são essenciais para o desenrolar da educação brasileira, já que são políticas diretamente ligadas à sala de aula, guiando a maneira como professores e alunos irão interagir no ambiente escolar. Portanto, como vem sendo discutido, se os letramentos digitais, como também a decolonialidade devem adentrar a sala de aula de modo a transgredir normatizações, preconceitos e estereótipos

³⁰ As informações quanto ao quantitativo de materiais a serem escolhidos pela escola podem ser consultadas no site do MEC. Para mais informações, ver: http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658#:~:text=A%20escola%20deve%20apresentar%20duas,escola%20a%20segunda%20cole%C3%A7%C3%A3o%20escolhida. Acesso em 10 dez. 2023.

(Hooks, 2013; Menezes de Souza; Hashiguti, 2022), de que forma os livros didáticos têm facilitado este processo? Na verdade, para que isso ocorra, ambos os programas precisam estar alinhados a essas discussões ou ao menos oferecer possibilidades para que o professor possa problematizar tais questões. Nos tópicos seguintes, 3.1 e 3.2, reflito sobre como os documentos compreendem e/ou problematizam as teorias, como também outras questões pertinentes ao ensino de língua inglesa.

3.1 Letramentos digitais e decolonialidade na BNCC

Nesta subseção foco em três capítulos da Base Nacional Comum Curricular, a saber: O primeiro capítulo, o qual destaca as Competências Gerais da Educação Básica; as competências específicas para a área de Linguagens, presentes no capítulo quatro; e por fim, a área dedicada ao componente curricular Língua Inglesa.

As pesquisas em Linguística Aplicada na atualidade têm se dedicado a refletir acerca dos diversos contextos históricos e sociais. As mudanças de paradigmas e a indisciplina do campo faz com que o linguista aplicado adentre diversos espaços, o transforme e seja transformado por eles (Moita Lopes, 2006). A análise documental configura uma parte essencial desse processo, pois torna possível vislumbrar como os interesses, características e formatos sociais são interpretados e codificados no documento, de modo a trazer um caminho a ser percorrido na área em que integra (Paiva, 2019).

Como vem sendo discutido, a linguagem é um importante mecanismo de manutenção das normatizações, perpetuando resistências e enfatizando os saberes e interesses das classes dominantes. Além disso, a compreensão das tecnologias como um fenômeno intrínseco à globalização e à contemporaneidade, reforça uma tarefa que deve, essencialmente, ser contemplada nos currículos e na sala de aula de línguas. Assim, o mundo conectado e pautado na aprendizagem ubíqua, solicita práticas que problematizam a maneira como construímos significados em redes online e que parta de uma perspectiva decolonial (Cope; Kalantzis, 2008; Santaella, 2014; Nascimento; Knobel, 2017; Sousa Santos, 2018).

Ao observar a Base Nacional Comum Curricular é possível verificar que as teorias se encontram diluídas no decorrer das competências listadas no documento. Inicialmente, são apresentadas dez Competências Gerais da Educação Básica, essas que devem ser contempladas em todos os componentes curriculares. De modo geral, é dado destaque às questões sociais e culturais em âmbito global e local dos estudantes, bem como há preocupações em desenvolver práticas que possibilitem a inserção nos ambientes digitais de maneira crítica. Das dez

competências apresentadas, ao menos seis destacam ou a cultura digital ou as relações culturais intrínsecas aos sujeitos. Destaco aqui, levando em conta o objeto de pesquisa desta dissertação, duas delas:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018a, p. 9).

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018a, p. 10).

As competências destacadas resumem, em linhas gerais, a maneira como as percepções de decolonialidade e letramentos digitais atravessam as demais. A competência número cinco, por exemplo, enfatiza a discussão de Zacchi (2018) quando o autor destaca que somente utilizar as tecnologias não é suficiente para o desenvolvimento de uma visão crítica. Isso reforça que ao utilizar as tecnologias no contexto escolar, é necessário que o professor e os livros didáticos percorram um caminho que parta da problematização e desconstrução de saberes, não somente a apresentação das tecnologias digitais como simples artefatos que existem na sociedade.

Menezes de Souza e Monte Mór (2018) trazem à luz questões relacionadas ao senso crítico a partir da Pedagogia do Oprimido de Freire. Os autores concluem que a crítica deve partir da observação do local onde o outro está inserido, levando em conta sua cultura e as percepções de mundo que constituem o indivíduo enquanto sujeito. A construção da crítica partindo da perspectiva da voz e da cultura do outro é um dos modos para desconstruir preconceitos, bem como se conhecer e adentrar em espaços outros (Silva Júnior; Matos, 2019). Apesar de não utilizar terminologias como letramentos digitais ou até mesmo decolonialidade, a competência nove propõe estreitar laços entre os povos através da valorização e diálogo com a cultura a qual o grupo pertence.

Compreender o mundo a partir de outras perspectivas “questiona as formas de conhecimento que privilegiaram uns em detrimento de outros, questionando, portanto, os princípios de dominação cultural inerentes à Modernidade” (Jucá, 2020, p. 240). Assim, a BNCC firma seu compromisso com o que chama de “educação integral”, fomentando “a formação e o desenvolvimento humano global”; ao propor “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente e do adulto”; além de “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno” (Brasil, 2018a, p. 14).

Todavia, pesquisadores têm mostrado que a forma como o documento é idealizado e construído acaba percorrendo o caminho contrário ao destacado (Anped, 2017; Silva, 2015, 2018). Conforme vem sendo debatido, ao se pensar em colonialidades, é vital questionar as estruturas fixas e as normatizações que perduram. Não é possível pensar em uma atitude decolonial se ficarmos limitados a padronizações (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022). Contrariamente, a BNCC na tentativa de padronizar o ensino, acaba por normatizar a aprendizagem, acabando assim por se configurar como um

instrumento de silenciamento, marginalização e exclusão, uma vez que, na intenção de incluir, estabelece critérios e sequências de aprendizagens bastante rígidos, a serem reforçados por avaliações que traduzirão números relativos e descontextualizados em qualidade absoluta de educação (Anped, 2017, p. 14).

O documento citado ainda destaca que, mesmo com a construção dos currículos locais, a base acaba por se sobressair perante eles, pois a hegemonia do comum acaba desempenhando poder e privilégio sobre o local (Anped, 2017). Acerca dessa discussão, Silva (2018, p.11), acrescenta ainda que: “A prescrição de competências também visa ao controle – das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou”. Concordo com a autora, uma vez que essa construção reforça as normatizações e foca no produto, desconsiderando o processo que a gerou reforçando a colonialidade em todos os seus aspectos.

Partindo para a área de linguagens, destacada no capítulo 4 da BNCC, já no corpo do texto de introdução é destacado que existem diversos tipos de linguagens: a corporal, visual, sonora e a digital. Todas elas são responsáveis por mediar as atividades humanas. A área de Linguagens na BNCC é composta pelos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e no ensino fundamental anos finais, é acrescida a Língua Inglesa. Nesse momento, o documento define as Linguagens destacadas como “Dinâmicas”, como um processo em “constante transformação” e que “constituem a vida social” (Brasil, 2018a, p. 63-64). Apesar do documento considerar a linguagem como um processo dinâmico e que se transforma continuamente, nesse primeiro momento não é dado destaque, por exemplo, às heranças culturais que atravessaram as línguas no decorrer dos anos.

Para a área de Linguagens, são apresentadas seis competências. Destaco, especialmente, a primeira e a última, levando em conta o objeto de pesquisa deste trabalho:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (Brasil, 2018a, p. 65).

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018a, p. 65).

As competências demonstram que o documento compreende a língua como um objeto que não está finalizado, mas sim em constante movimento e transformação. Ademais, com as mudanças sociais, novas maneiras de comunicação surgem e compõem novos tipos de linguagem. Essa abordagem alinha-se à ideia de que a língua é “algo que faz parte de quem somos, uma vez que não existimos de forma independente das línguas que nos constituem” (Brahim *et al.*, 2021, p. 22). Por conseguinte, a língua é parte constituinte da nossa identidade, moldando a maneira que somos e nos inserimos no mundo.

Conforme apresentado na parte introdutória do documento, é possível perceber que existe um diálogo entre as competências gerais e as ideias trazidas nas competências específicas para linguagens, visto que a língua é compreendida na sua dimensão global e dinâmica além de levar em consideração o papel crucial das tecnologias digitais na/para aprendizagem. Ao classificar as tecnologias digitais, o documento assume que estamos diante de um novo tipo de comunicação que precisa ser trabalhada e vivenciada dentro do ambiente escolar.

De antemão, na apresentação do campo de língua inglesa, a BNCC “prioriza o foco da função social e política do inglês” (Brasil, 2018a, p. 241). Diante disso, o idioma é compreendido como língua franca. No documento, argumenta-se que “o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (Brasil, 2018a, p. 242). Essa compreensão, ainda de acordo com o documento, solicita que os conceitos de língua, território e cultura sejam revistos, pois os falantes da língua inglesa não estão mais centralizados em um território, mas espalhados em diversos países do mundo.

Duboc (2019), ao refletir especificamente sobre a adoção da concepção de língua franca no componente curricular de língua inglesa, verifica que existem algumas controvérsias que precisam ser levadas em consideração. Inicialmente, trata-se de um termo escorregadio, como define a autora, porque na medida em que propõe a descentralização do inglês como

pertencente a um grupo ou país, entra em conflito com a ideia do currículo único, normativo e padronizado imposto na base curricular. Assim, é indispensável colocar em pauta que:

se levado a cabo o status do inglês em sua condição como língua franca nas situações comunicativas no espaço escolar como quer o texto introdutório, conteúdos linguísticos dispostos no quadro (como some, any, many, much na habilidade de código EF08LI16) não poderiam ser delimitados previamente sob uma compreensão do ILF [Inglês como Língua Franca] que o distancia de sistema ou variação (Duboc, 2019, p. 18).

Como apontado anteriormente, com base em Silva (2018) e no manifesto da ANPED (2017), Duboc (2019) também aponta a hierarquização do conhecimento através das competências e habilidades, minimizando o repertório linguístico e cultural dos falantes da língua. Isso fortalece a ideia do falante nativo e do inglês idealizado ao longo dos anos. Problematicar essas questões e transcender a concepção de língua adotada na BNCC, coloca-se como um exercício essencial, já que a adoção da ideia de inglês como língua franca em certo sentido entra em conflito ao longo do documento. Portanto, enfatizo que a concepção de língua adotada deve ultrapassar as diretrizes gramaticais, além de fortalecer o diálogo com as comunidades. Isso se coloca como um pontapé inicial para que o ensino do idioma rompa com as hegemonias dominantes, as quais advém, especialmente, do Norte Epistemológico (Sousa Santos, 2018) e se materializam no currículo.

Além disso, considerando a localização geográfica desses falantes, tecnologias digitais adentram como um importante mecanismo de comunicação, solicitando assim práticas situadas que englobem os letramentos digitais e ajudem o indivíduo a compreender seu papel enquanto falante de inglês. Para atender as demandas da sociedade atual o documento elenca três grandes implicações sendo a compreensão do inglês como língua franca a primeira delas. A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, os quais se expandiram com as práticas no mundo digital, apresentando-se também como “multiletramentos”. Essa visão é concebida, pois com o suporte das tecnologias digitais, “a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação - que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (Brasil, 2018a, p. 242).

A visão de multiletramentos apresentada dialoga com as propostas do *New London Group* (1996), ao considerar que a aprendizagem de uma língua estrangeira na atualidade está cercada de semioses e diferentes tipos de linguagens, que dialogam simultaneamente. Diante dessa realidade, a língua é definida como uma “construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias,

sentimentos e valores” (Brasil, 2018a, p. 242). Por fim, a terceira implicação enfoca as metodologias e abordagens de ensino. Diante desse contexto, a BNCC destaca que o professor de inglês precisa perceber e compreender o status da língua inglesa enquanto pertencente a nenhum grupo, descentralizando a ideia de falante ou variante ideal da língua, bem como situá-la de maneira significativa no mundo atual.

Obviamente, para se chegar próximo dos ideais propostos na base, outros pontos precisam ser colocados em discussão, como a formação inicial e continuada de professores, bem como os materiais didáticos que estão sendo adotados nesses contextos. A partir daí, considerar como as atividades são construídas, além da relação entre professor e livro didático, como pontua Rojo (2013, 2017). Outrossim, é essencial pensar e discutir os letramentos digitais, isto é, questionar a atual vida social e ajudar o docente a compreender o modo como as colonialidades presentes na língua se refletem nos ambientes digitais e reforçam valores e problemáticas vivenciadas em sociedade (Kwet, 2019).

Posteriormente, essas implicações orientam os eixos organizadores para o ensino da língua inglesa. São eles: o eixo Oralidade, que envolve as práticas da linguagem em situações orais; o eixo Leitura, que se refere às interações do leitor com o texto escrito; o eixo Escrita referente ao ato de planejar, produzir e revisar textos; O eixo Conhecimentos linguísticos que vislumbra as práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua; e por fim, o eixo Dimensão intercultural que tem como base a compreensão da cultura como interligada à sociedade e em constante transformação (Brasil, 2018a).

Todos os eixos destacados têm como alicerce as competências gerais, específicas da área de linguagens e específicas da área de Língua Inglesa. Consequentemente, as discussões anteriores aparecem diluídas na descrição dos eixos, com ênfase ao diálogo com a cultura e com outros falantes, o bom convívio social, além dos usos dos recursos tecnológicos. No eixo Dimensão Intercultural, por exemplo, há a preocupação em reconhecer a presença de “diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturas diversas” (Brasil, 2018a, p. 245). Essa compreensão é de extrema relevância para se pensar em pedagogias decoloniais, visto que, de acordo com Matos (2020, p. 94):

Saber sobre os atores sociais envolvidos nas práticas discursivas e os desdobramentos éticos dos conhecimentos produzidos é um dos meios para re-narrar discursividades hegemônicas, de maneira que grupos historicamente marginalizados também sejam sujeitos políticos e, conseqüentemente, politizados.

Em conformidade com a difusão das tecnologias digitais, o contato entre povos de diferentes espaços culturais tende a ser cada vez mais estreitado. Essa consciência atravessa

diretamente a compreensão de letramentos digitais, uma vez que “devemos pensar em letramento digital como uma abreviação para as inúmeras práticas sociais e concepções de engajamento na produção de significado mediada por textos que são produzidos, recebidos etc., via codificação digital”³¹ (Lankshear; Knobel, 2015, p. 13, tradução minha). O desafio em oferecer uma educação pública de qualidade e que vá ao encontro das características dos alunos é latente no mundo atual. Assim, práticas de letramentos digitais somadas às perspectivas decoloniais são fundamentais.

Partindo para as competências específicas de Língua Inglesa, as seis competências trazem menções que pressupõem aberturas para o trabalho com os aspectos sociais e decoloniais, além de abordagens que envolvam os letramentos digitais. Destaca-se de maneira especial os “aspectos sociais, culturais e identitários” (Brasil, 2018a, p. 246) com foco nos diferentes grupos sociais e na diversidade linguística, como é possível verificar no recorte abaixo:

3. Identificar similaridades e diferenças 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, 2018a, p. 246).

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (Brasil, 2018a, p. 246).

De modo geral, as competências em destaque, assim como as demais, esperam que os alunos compreendam o seu lugar e o do outro no mundo, através das manifestações e aspectos culturais e sociais, mediados por recursos tecnológicos. Cabe salientar que “é preciso pensar não somente com, mas a partir das vozes do sul” (Matos, 2020, p. 95), ou seja, a aprendizagem de inglês deve possibilitar que o aluno consiga compreender a maneira como somos moldados na e com a linguagem, descentralizando as normatizações enraizadas.

Ainda de acordo com a autora, é imprescindível lembrar que, assim como a linguagem, “currículo não é, nunca, neutro” (Matos, 2020, p. 103). Diante disso, pensando nas resistências a abordagens decoloniais, conforme hooks (2013), trazer essas discussões para as competências de maneira mais específica, seria de grande valia, dado que o uso que fazemos de uma língua é determinante para romper ou perpetuar colonialidades.

³¹“we should think of «digital literacy» as shorthand for the myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged etc., via digital codification” (Lankshear; Knobel, 2015, p. 13).

Por fim, verifica-se que a Base Nacional Comum Curricular é atravessada por questões de interesse social e apresenta possibilidades para se pensar a partir da perspectiva decolonial e dos letramentos digitais. No entanto, a hierarquização do conhecimento, bem como os acontecimentos na construção da base acabam por colocar o documento em uma dualidade, visto que ao mesmo tempo em que se pensa em um ensino de inglês com foco no aluno, o conhecimento é construído de maneira linear (Silva, 2018; Anped, 2017).

Em razão disso, o documento compreende o cenário da educação brasileira se utilizando de uma perspectiva que leva em consideração os aspectos sociais gerais do país e os agrupa de maneira sequencial. É possível verificar que o documento enfatiza as práticas nos ambientes digitais, reconhece a presença na sociedade de diferentes tipos de linguagens, como também recorre às questões sociais e culturais que estão intimamente ligadas com a língua. Contudo, o reconhecimento dessas problemáticas não garante que elas serão abordadas nas escolas. Para isso é urgente um trabalho com foco na formação inicial e continuada dos professores, de modo a ajudá-los a compreender as atuais demandas sociais e problematizá-las dentro da sala de aula.

Por conseguinte, compreender a história que nos cerca, bem como as estruturas sociais que, muitas vezes inconscientemente nos amarram são essenciais para um trabalho educacional crítico. Esse exercício deve, essencialmente, partir da compreensão dos discentes trazendo para a sala de aula os contextos nos quais eles estão inseridos, como também a maneira como eles se comunicam e aprendem, considerando as diversas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Desse modo, olhar e compreender a história que permeia nosso fazer linguístico é essencial para ressignificar preconceitos, estereótipos e conceitos pré-configurados moldados por interesses políticos e econômicos de povos dominantes.

3.2 Edital PNLD/2020: reflexões sobre letramentos digitais e decolonialidade

Quanto ao Programa Nacional do Livro Didático, a análise terá como base o Edital de 2018, direcionado ao PNLD 2020. O edital para o PNLD 2020 teve seu início em 2018 com a divulgação do documento para posterior inscrição das editoras e avaliação do material. O edital é voltado para a avaliação tanto de obras didáticas quanto literárias, apresentando os procedimentos legais para inscrição das editoras, ficha de avaliação, além das características que os livros deverão seguir caso sejam aprovados na avaliação. As obras didáticas são compostas pelo livro do aluno e pelo manual do professor. Para servir de suporte, o manual do professor deverá vir acompanhado com mídias no formato DVD e o livro do aluno acompanhado por um CD de áudio. De modo a contemplar os objetivos desta pesquisa e o foco

do edital analisado, será enfatizada a aquisição dos livros didáticos direcionados ao ensino fundamental anos finais.

Assim, o documento tem como objetivo:

a convocação de editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas e literárias destinadas aos estudantes e professores dos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos (Brasil, 2018b, p. 1).

Levando em consideração o objetivo do edital, as primeiras seções do documento se dedicam a descrever as características dos livros didáticos e das obras literárias, além dos procedimentos e exigências para inscrição no programa. Inicialmente, é perceptível que em vários momentos houve um grande reforço quanto à construção das mídias digitais, já que elas devem acompanhar as coleções e servir de suporte ao material trabalhado no livro impresso. Além disso, todos os materiais devem ter como alicerce as competências elencadas na Base Nacional Comum Curricular. Possivelmente, essa preocupação vem do fato que “o contexto digital atrai muito os jovens, o livro precisa dialogar com o mundo virtual e, ao mesmo tempo, não assustar os professores que ainda resistem a se inserir no mundo digital” (Paiva, 2014, p.352), justificando assim, a adoção das mídias para os professores e alunos.

Porém, como destaca Leffa (2016, p. 363), é essencial ter em mente que “a presença do conteúdo educacional em um determinado recurso digital pressupõe uma nova maneira de trabalhar e pensar, com alteração das dimensões espaciais e temporais, usando simultaneamente texto, imagem, áudio e vídeo”. Isso significa que trabalhar com um material digital solicita uma nova compreensão metodológica no que se refere ao modo como aquela atividade será realizada. Se não houver essa consciência, há o risco de utilizar a tecnologia somente como um reproduzidor para aquela atividade, sem considerar as possibilidades por ela oferecidas (Zacchi, 2018).

Para participar do processo avaliativo, as editoras devem realizar um cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC³² e disponibilizar os materiais a serem avaliados. A avaliação pedagógica se dará por meio de uma equipe de educadores que terão como base o conjunto de critérios estabelecidos no mesmo edital, conforme elencado no quadro 2, os quais englobam questões relacionadas ao conteúdo, como também à construção pedagógica do livro. Caso o livro seja aprovado, mas com ressalvas, as editoras terão a oportunidade de revisar as obras enviadas e cadastrar a nova

³² www.simec.mec.gov.br. Acesso em: 28 mai. 2023

versão devidamente corrigida na plataforma SIMEC. Após a aprovação, serão produzidos guias para cada componente curricular, apresentando as obras aprovadas, sua proposta metodológica, além de outros elementos que ajudarão os professores a escolher a coleção que melhor se adeque a seu contexto.

Quadro 2 - Critérios eliminatórios – Edital PNLD

Critérios Eliminatórios Comuns
Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à educação
Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano
Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica
Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos
Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor
Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita
Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico
Qualidade do texto e a adequação temática

Fonte: Edital PNLD (Brasil, 2018b, p. 37-41)

Após a escolha do livro, as negociações ocorrem diretamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), formalizando os contratos administrativos entre o governo e as editoras que produzirão os livros. Durante os quatro anos de vigência do ciclo do edital, as editoras têm a responsabilidade de fornecer as obras conforme a convocação do FNDE. Caso haja descumprimento por parte das editoras, elas serão suspensas de participar do próximo edital.

No que se refere aos critérios para avaliação das obras didáticas, com base na BNCC, o edital apresenta um texto introdutório aos critérios, destacando as características e objetivos gerais dos anos finais do ensino fundamental. Por se tratar de um texto baseado na BNCC, as discussões e perspectivas no que se refere à educação no mundo atual se aproximam, e conseqüentemente as problemáticas que atravessam o documento. Em meio às mudanças sociais e às características próprias da fase da adolescência, o documento enfatiza que os educadores precisam dialogar com as singularidades dos alunos, bem como com as expressões sociais e culturais que os compõem. Além disso, a cultura digital também vem trazendo transformações sociais constantes, fazendo com que os alunos estejam inseridos nesse processo, como enfatizado, “não somente como consumidores” (Brasil, 2018b, p. 35), mas também como produtores de sentidos.

Inseridos em um mundo cada vez mais conectado e ubíquo, os alunos estão imersos em ambientes que reforçam o imediatismo das respostas, gerando análises superficiais e sintéticas das informações (Brasil, 2018b). Para atender às demandas desse contexto, o documento enfatiza que: "É imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação) e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital" (Brasil, 2018b, p. 36).

Além de reconhecer os diversos tipos de linguagem e os atravessamentos da cultura digital, ganha destaque também "a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais, que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais" (Brasil, 2018b, p. 36). Essas compreensões demonstram que há uma preocupação por parte do edital em avaliar os livros didáticos sob perspectivas que privilegiem práticas cotidianas em redes online (Lankshear; Knobel, 2011), como também ajudem o estudante a compreender as estruturas sociais que compõem sua realidade de uma maneira crítica, pressupondo atitudes decoloniais (Sousa Santos, 2018; Jucá, 2020).

No que se refere aos critérios avaliativos, são eliminados do processo os livros que: não respeitem a legislação vigente, bem como as leis que regem a educação; ferem princípios éticos, de cidadania e de convívio social; não apresentam coerência na abordagem metodológica escolhida, não correlacionam conceitos, não possuem orientações adequadas ao professor, desrespeitem às regras ortográficas, fujam da estrutura editorial e do projeto gráfico apresentado; e apresentem textos considerados de baixa qualidade. Esses critérios compõem um eixo avaliativo específico e se desdobram de modo a contemplar outras questões pertinentes à avaliação.

Assim como a Base Nacional Comum Curricular, o PNLD parte de uma política pública que visa contemplar questões comuns aos alunos brasileiros. Contudo, as competências e habilidades destacadas na BNCC, bem como os critérios disponíveis no edital do PNLD retomam discussões que se interligam diretamente à lógica mercadológica da educação, evidenciando as aproximações e distanciamentos entre o governo e instituições privadas. Isso se dá, visto que as editoras que produzem os livros didáticos são entidades comerciais de natureza privada, as quais se movem pelo capital envolvido.

Zacchi (2016) denuncia a lógica neoliberal³³ que envolve os livros didáticos, visto que por mais que eles precisem contemplar as exigências do edital do PNLD, eles também refletem os interesses de órgãos e empresas privadas. Diante disso, com base em Kumaravadivelu (2008), o autor aponta que:

Outra razão importante é que estes materiais nunca são um meio neutro, uma vez que normalmente transportam valores culturais ocultos, apesar do fato de os livros didáticos mais recentes, provavelmente devido à globalização, terem incluído uma variedade de atividades sobre questões como o racismo, os direitos humanos e o meio ambiente. No entanto, acrescenta ele, mesmo os livros didáticos com “boas intenções” podem conter mensagens sutis (Zacchi, 2016, p. 162, tradução minha).³⁴

A lógica neoliberal e mercadológica pontuada pelo autor reforça as perspectivas de currículo destacadas por Matos (2020) que ao se tratar de livros didáticos, destaca que eles não são neutros. Além disso, mesmo que se busque por uma neutralidade, o livro sempre vai colocar em pauta uma perspectiva em detrimento de outra. Zacchi (2016), seguindo essa discussão, traçou aproximações entre os critérios estabelecidos no edital do PNLD com um livro de língua inglesa, e percebeu que por mais que os critérios do programa busquem viabilizar e reduzir desigualdades sociais, os materiais apresentam discursos que promovem questões de cunho individual, se dissociando, em certo modo, do previsto no edital do programa. Isso resulta, em “uma espécie de colcha de retalhos que parece atender aos interesses tanto do governo quanto do mercado privado” (Zacchi, 2016, p. 162, tradução minha)³⁵. Esse contraste estabelecido, se não bem observado na seleção das coleções, acabará por caminhar em direção contrária ao objetivo central do PNLD, reforçando desigualdades sociais mesmo que de forma sutil.

No que se refere aos princípios legislativos, o edital do PNLD tem como base as leis gerais do país, indo desde a Constituição Federal de 1998, até a Base Nacional Comum Curricular. Nos critérios que envolvem a observância dos princípios éticos, é possível observar questões decolônias, visto que a imagem, a cultura e a história de grupos minoritários como afrodescendentes, mulheres, afro-brasileiros, como também dos povos indígenas, são colocadas em discussão. Assim, as obras devem "estar livre de estereótipos ou preconceitos de

³³ Neoliberalismo diz respeito ao conjunto de forças sociais e políticas que historicamente tem se agrupado e se fortalecido, reforçando paradigmas e impactando todas as áreas da sociedade, sendo caracterizado pelo individualismo, primordialmente (Zacchi, 2016; Nascimento, 2018; Ferraz, 2019).

³⁴ "Another important reason is that these materials are never a neutral medium, since they usually carry hidden cultural values, despite the fact that more recent textbooks, probably due to globalization, have included a variety of activities on issues such as racism, human rights and the environment. Nevertheless, he adds, even textbooks with “good intentions” may carry subtle messages." (Zacchi, 2016, p. 162).

³⁵ “The result is a type of patchwork that seems to attend to the interests of both the government and the private market” (Zacchi, 2016, p. 162).

condição socioeconômica, regional, étnico-racial, 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" (Brasil, 2018b, p. 38).

hooks (2013) destaca a necessidade de trazer essas questões para dentro da sala de aula, uma vez que o ensino deve ser uma experiência de inclusão. Para isso, é necessário que o aluno veja sua realidade, a partir de uma perspectiva livre de preconceitos ou de visões que privilegiam alguns saberes em detrimento de outros. A coerência e adequação da abordagem metodológica visa a garantir que o livro ofereça subsídios para que o aluno possa se apropriar do conteúdo explorado, visando ao seu desenvolvimento integral. Reforçando que a efetivação dessas ações se dá com base na problematização, sendo o professor primordial para tal, mas que o livro didático tem um importante papel nesse processo.

Já a correlação de conceitos, assim como as orientações adequadas ao professor, abrange a pertinência das informações destacadas, as quais devem seguir o devido rigor científico, além de ser significativas e claras ao professor, de modo a possibilitá-lo estimular o convívio social e a interação entre os alunos. Como o próprio título sugere, a observância às regras ortográficas solicita que a obra esteja de acordo com as regras gramaticais da língua em que foi escrita. O edital apresenta uma seção com as normas para a composição estrutural e do projeto gráfico. Nesse critério, as editoras devem se atentar à edição do material, como também à construção durante o processo de impressão. Nesse quesito o edital chama a atenção para as ilustrações, as quais devem “retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (Brasil, 2018b, p. 41), conversando com os princípios éticos tratados anteriormente.

Por fim, o último critério se debruça na avaliação da qualidade do texto e na adequação da temática. O foco recai, nesse momento, em avaliar se os textos apresentados no livro contribuem para a autonomia, crítica e argumentação dos alunos. Ademais, esses textos devem oferecer possibilidades para que os docentes e discentes acessem outros espaços de pesquisas, por exemplo: “Apresentar, de forma contextualizada, propostas e sugestões para que professores e alunos acessem outras fontes de informação (rádio, TV, internet etc.) fora dos limites do próprio livro didático” (Brasil, 2018b, p. 41). Desse modo, a avaliação da qualidade dos textos se refere às possibilidades de construção de sentidos, por parte do aluno a partir deles.

Outro ponto interessante diz respeito à composição do manual do professor. Em meio às instruções, o edital afirma que o manual deve “evitar exposições dogmáticas que não possam ser contestadas e que devem ser aceitas sem discussão” (Brasil, 2018b, p. 43). Essa observação

demonstra que o edital compreende o livro didático como um recurso aberto a contestação e adaptação conforme discute Gomes (2021) e vai de encontro à possibilidade do material ser utilizado como cristalizador da ação do professor, conforme aponta Rojo (2013). O material digital segue o mesmo caminho, já que “deve servir como ferramenta de auxílio ao professor, de forma alinhada e complementar ao conteúdo do livro impresso.” (Brasil, 2018b, p. 46).

Em linhas gerais, ao que parece, tanto a BNCC quanto o edital do PNLD reconhecem os desafios que cercam a educação brasileira, adotando uma perspectiva mais abrangente das problemáticas que permeiam o ensino no Brasil. Apesar das ressalvas teóricas destacadas a priori, como a compreensão de língua, a linearidade do conhecimento nas competências, e a suposta homogeneização dos indivíduos pressuposta nos documentos; é possível verificar que há uma tentativa de ir além dos âmbitos estruturais da língua. Isso significa que de maneira geral, os aspectos políticos são colocados em pauta e atravessam as questões que envolvem a relação entre o sujeito e a linguagem, perpassando a herança histórica que nos constitui enquanto falantes. Nessa mesma linha, o ensino de inglês adentra como um meio de comunicação em tempos de globalização e comunicação mediada por diversas tecnologias.

Por serem documentos que se conectam, ambos trazem possibilidades para uma educação decolonial, isto é que possibilite, sob um viés crítico, discussões como o conceito de raça (Quijano, 2005; hooks, 2013), além do papel social do sujeito na comunidade na qual está inserido, por meio de abordagens que priorizam a pluralidade étnica e cultural. As tecnologias digitais também são reconhecidas como um novo tipo de linguagem na atualidade, modificando a maneira como os estudantes se comunicam, já que eles são participantes ativos nesse processo. De modo a contemplar esse panorama, continuamente são construídos cenários, por meio dos quais é possível se apropriar de recursos online, solicitando que os alunos sejam letrados digitalmente para se inserir nesses ambientes de maneira crítica (Lankshear; Knobel, 2011; Zacchi, 2018).

Cabe salientar que ao enfatizar uma abordagem que parte de um viés crítico, estou me referindo a um processo contínuo e que envolve diversos pares no decorrer dos processos envolvidos na educação linguística. A presença das teorias nos documentos, mesmo que validadas a partir de um viés generalista não coloca sobre os documentos a função de pontuar e problematizar os temas que as compõem, visto que tanto a BNCC, quanto o PNLD apresentam instruções e/ou diretrizes para a adequação dos currículos e dos materiais didáticos. Apesar de não carregarem essa responsabilidade, a presença das perspectivas decolonias e dos letramentos digitais são imprescindíveis, na medida em que oportunizam que os livros didáticos

e em decorrência, o ensino de modo geral, coloquem em pauta os temas que constituem as teorias focadas neste trabalho: letramentos digitais e decolonialidade.

Não menos importante, cabe enfatizar que para que essas questões sejam tratadas em sala de aula, é imprescindível a criação de políticas públicas que possibilitem a formação continuada dos professores. Em meio às diversas mudanças sociais e constante transformação e adaptação dos livros didáticos com base nas tecnologias digitais, aqui me refiro não somente às questões sociais, mas também nas melhorias físicas e mecânicas dos materiais, além disso, a formação continuada é um importante caminho para romper com as possíveis cristalizações das práticas docentes, além de potenciais resistências aos usos dos livros didáticos (Paiva, 2014).

O trato com essas temáticas é um passo importante para garantir que a educação pública seja cada vez mais de qualidade. Problematizar questões ligadas à decolonialidade, bem como aos letramentos digitais são essenciais para a formação de alunos críticos e cientes do seu espaço social. Igualmente, tais temáticas devem ser aprofundadas na formação inicial e continuada de professores, pois conforme apontam Silva Junior e Matos (2019), de nada vale ter materiais decoloniais, acrescento aqui críticos e que privilegiam os letramentos digitais, se os professores e os currículos também não estiverem alinhados a essas perspectivas.

4 LETRAMENTOS DIGITAIS E DECOLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Com o avanço das tecnologias digitais, a educação vem passando por transformações nos últimos anos, assim como o ensino de línguas, dado que passamos a considerar que ensinar língua, de modo geral, traz implicações para além das estruturas gramaticais. Isso significa que ao se pensar em língua e linguagem, temos uma bagagem sócio-histórica que molda, dita e silencia o modo pelo qual existimos na sociedade. Início essa seção lembrando que “nossas práticas de leitura nunca são apenas palavras, mas sempre da palavra e do mundo, juntos, em processos interpretativos carregados de valores e relações de poder: lemos sempre a palavra-mundo” (Brahim *et al.*, 2021, p. 51). O recorte das autoras, resume as ideias até aqui problematizadas, colocando a relação entre língua, indivíduo e mundo social em cheque.

Frente a esse contexto, as autoras ainda destacam que essas relações são refletidas nos currículos, pois os conhecimentos que são listados, não estão lá por uma simples casualidade. Essa responsabilidade é confiada, então, a pequenos grupos da sociedade que marcam quais conteúdos são mais relevantes em oposição a outros (Brahim *et al.*, 2021). Com a naturalização desses conhecimentos, passamos a trabalhar dentro das nossas salas de aula esquecendo que há outros saberes, culturas e crenças para além daqueles classificados como relevantes.

Nessa seara, os livros didáticos, apesar de ideológicos e políticos (Leffa, 2008, 2016; Rajagopalan, 2012; Zacchi, 2016), acabam sendo mediadores entre o conhecimento, o docente e os discentes. Inevitavelmente, como reflexo das diretrizes propostas na BNCC e no PNLD, os livros também são pensados com base nas competências apontadas nos documentos oficiais, potencialmente homogeneizando determinados saberes e os alunos assistidos pelos materiais. Recai sobre os ombros do professor a responsabilidade de problematizar as normatizações propostas, rompendo padrões e aproximando o aluno da realidade do ensino de maneira situada e crítica.

Na realidade do Brasil, enquanto país colonizado, esse contexto é ainda mais marcante, principalmente quando se pensa no cenário educacional. Embora seja um direito constitucionalmente garantido, conforme denunciam Jucá e Mattos (2021), a educação pública e de qualidade não tem alcançado a todos. Sendo assim, a grande parcela da população que depende da educação pública fica vulnerável às amarras da colonialidade que permanecem até os dias atuais.

Considerando as reflexões teóricas até aqui construídas, essa seção tem como objetivo averiguar–a maneira como os letramentos digitais e a decolonialidade se apresentam nas propostas de atividades presentes na coleção de livros didáticos de língua inglesa mais adotada

em Sergipe, *Way to English for Brazilian Learners* (Franco, Tavares, 2018). Inicialmente, na subseção 4.1, apresento as coleções de língua inglesa aprovadas no PNLD com base no Guia do Programa Nacional do Livro Didático, bem como o mapeamento das coleções no estado de Sergipe. Em seguida, na subseção 4.2, a coleção *Way to English for Brazilian Learners* (Franco, Tavares, 2018) passa a ser explorada, destacando a visão geral da coleção, os aspectos teóricos que a guiam, além do modo como o livro e as unidades são organizadas. Na subseção 4.3, apresento algumas problematizações que se interligam com os letramentos digitais. Enquanto que a subseção 4.4 é dedicada a problematizar como a decolonialidade está presente (ou não) nos livros da coleção. Por fim, na subseção 4.5, aponto como as políticas públicas da BNCC e do PNLD dialogam com a obra.

Apesar do foco desta dissertação ser nas atividades e propostas presentes nos livros didáticos, os quais são distribuídos para os estudantes, optei por utilizar o manual do professor, devido às informações extras disponíveis no material, como por exemplo, abordagens, metodologias e as respectivas habilidades da BNCC que se relacionam com os exercícios. Porém, o foco do estudo continua o mesmo.

4.1 Coleções aprovadas no PNLD sob análise

Após a concretização do processo descrito no edital do PNLD é composto um guia para cada componente curricular descrevendo as coleções aprovadas, além de apresentar uma resenha acerca dos livros. Esse guia visa ajudar os professores na escolha da coleção didática a ser adotada pela escola. O Guia do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Inglesa (Brasil, 2019) apresenta, portanto, as nove coleções aprovadas no edital do PNLD (Brasil, 2018b). Basicamente, o documento é estruturado em oito tópicos, são eles: Por que ler o guia? Obras Didáticas; Princípios e Critérios; Coleções Aprovadas; Ficha de avaliação; Referências; Resenhas e, em seguida, a descrição das coleções.

O documento inicia retomando questões abordadas na BNCC e reitera o compromisso com um currículo que possibilite ao aluno compreender sua realidade histórico-cultural. Também ganham destaque as diversas formas de linguagem, assim como na BNCC, bem como são enfatizadas as competências específicas para os campos de linguagens e a compreensão de língua franca é enfatizada, reforçando os ideais presentes na BNCC, como problematizado anteriormente. Além disso, os eixos organizadores -- Oralidade, Dimensão Intercultural, Conhecimentos Linguísticos, Escrita e Leitura --, conforme propostos na BNCC, são detalhados e explicados. Por fim são apresentados os critérios avaliativos pelos quais passaram

as coleções que compõem o documento. É notório que o Guia em questão conversa com os documentos discutidos anteriormente, retomando questões teóricas e metodológicas, com o objetivo de situar os professores nas discussões que alicerçam os documentos orientadores da educação básica que foram cobrados no edital do PNLD.

Assim, no Guia do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Inglesa (Brasil, 2019) são apresentadas as nove coleções de língua inglesa aprovadas, sendo elas:

Quadro 3 - Coleções aprovadas no PNLD – 2020

COLEÇÕES APROVADAS NO PNLD 2020		
NOME DA COLEÇÃO	AUTORES	EDITORIA
<i>Alive!</i>	(MENEZES; BRAGA, 2018)	Editorial: SM
<i>Become</i>	(LACOMBE <i>et al.</i> , 2018)	Editorial: FTD S. A.
<i>Beyond Words</i>	(COSTA; FREITAS; NEVES, 2018)	Editorial: Richmond Educação LTDA
<i>Bridges</i>	(PEREIRA; CARDOSO; AARÃO; MELO, 2018)	Editorial: FTD S. A.
<i>English and more!</i>	(WEIGEL; RESCHKE, 2018)	Editorial: Richmond Educação LTDA
<i>It fits</i>	(COUTO, 2018)	Editorial: Edições SM LTDA
<i>Peacemakers</i>	(AMOS; CONDI, 2018)	Editorial: Richmond Educação LTDA
<i>Time to share</i>	(SILVESTRE, 2018)	Editorial: Saraiva Educação S.A.
<i>Way to English for Brazilian Learners</i>	(FRANCO, TAVARES, 2018)	Editorial: Editora Atica S.A.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, 2019)

Inicialmente, chama atenção o editorial das coleções, pois há editoras que conseguiram aprovar mais de uma coleção no edital. Inegavelmente, além de uma política pública essencial para a manutenção da educação no nosso país, o edital do PNLD também movimentava grandes quantias de dinheiro público. Cabe reforçar o que Façanha (2018) pontua acerca do interesse

mercadológico que envolve a língua inglesa, neste caso protagonizado não somente pelas idealizações do falante nos livros didáticos, mas principalmente pelos interesses de empresas, as quais acabam por reproduzir sua perspectiva de mundo nesses materiais.

Mediante a observação das temáticas abordadas nas unidades das coleções, conforme presente no Guia, é perceptível a presença de questões como aspectos culturais, tecnologias, identidades, além de tópicos que pressupõem a reflexão acerca da cultura local. No tópico “sala de aula” presente nas resenhas das obras, continuamente se destaca o papel do professor como mediador das questões ali apontadas, reforçando a tarefa de aproximar as problematizações para a sua realidade e dos alunos. Afinal, nada vale um livro com riqueza de abordagens se os envolvidos no processo de ensino não se sentirem pertencentes aos tópicos tratados. Conforme debatido no tópico dedicado à BNCC, pensar, construir e executar políticas educacionais em um país plural como Brasil é desafiador, visto que temos uma diversidade de culturas, saberes e línguas, ficando a cargo do professor a missão de aproximar a realidade do aluno daquela apresentada no livro. Na subseção que segue, apresento, dentre os livros listados no Guia, quais efetivamente chegaram ao estado de Sergipe.

4.1.1 Livros adotados em Sergipe

A rede pública estadual de ensino de Sergipe abrange os setenta e cinco (75) municípios que compõem o estado. A rede é organizada e gerida pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC) de Sergipe e conta com trezentas e dezoito (318) escolas espalhadas por todo estado, tendo em cada município ao menos uma escola. Para atender à demanda das instituições, o estado é dividido em Diretorias Regionais de Educação - DREs. Assim, são nove Diretorias Regionais de Educação, além da Diretoria de Educação de Aracaju - DEA, a qual contempla a capital do estado de Sergipe, Aracaju, e é responsável por gerir setenta e sete escolas (77) da rede pública estadual.

De acordo com as informações disponibilizadas no site da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe³⁶, em 2023, estiveram matriculados nas escolas estaduais, cento e sessenta e seis mil, seiscientos e cinquenta e três (176.653) estudantes. Esse número inclui aqueles alunos matriculados no ensino fundamental anos iniciais e anos finais, educação de jovens e adultos, ensino médio e ensino profissional. Contudo, levando em conta o objetivo desta pesquisa, o foco no levantamento das informações recaiu sobre os alunos matriculados no ensino

³⁶ Site da SEDUC: <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp>. Acesso em: 12 set. 2022.

fundamental anos finais, abrangendo, então, quarenta e dois mil seiscentos e vinte e quatro (42.624) estudantes.

Apesar de pequeno em extensão territorial, Sergipe, conhecido como o país do forró³⁷, é dotado de culturas e representações folclóricas marcantes, mantendo vivas importantes tradições passadas de geração em geração. Sem dúvida, tais costumes compõem a bagagem cultural de grande parte dos estudantes da rede pública estadual, resultando em vivências plurais em cada região e instituição espalhada pelo estado. Logo, o levantamento a ser detalhado a seguir é também uma amostra de uma possível tentativa das escolas e professores em encontrar uma coleção que possa ao menos possibilitar que as singularidades que se apresentam no território sergipano sejam consideradas e vivenciadas em sala de aula.

De antemão, conforme supracitado, a rede pública estadual sergipana é composta por trezentas e dezoito (318) escolas, contudo, esse número engloba as modalidades oferecidas, o que inclui o ensino fundamental anos iniciais, o ensino médio e o ensino profissional. No decorrer do levantamento das coleções, essa foi uma variável decisiva. Desse modo, levando em conta o foco da pesquisa, observou-se que apenas duzentas e oito (208) escolas possuem o ensino fundamental anos finais. As demais cento e dez (110) escolas, dividem-se em instituições que ofertam o ensino fundamental anos iniciais, a educação profissionalizante, educação de jovens e adultos, bem como o ensino médio.

Para compor o levantamento, utilizei a plataforma SIMAD, como explicado previamente, e privilegiei o recorte temporal entre 2020 e 2023, visto que são os anos de vigência do edital do PNLD em análise. Isto porque, esclarecendo mais uma vez, o edital foi lançado em 2018 para coleções a serem publicadas no Guia do Programa Nacional do Livro Didático em 2019, passando a integrar as possibilidades de coleções de língua inglesa para os anos finais do ensino fundamental no período de três anos, de 2020 a 2023, o que cobre o tempo de realização do mestrado do qual essa dissertação é resultante, de fevereiro de 2022 a fevereiro de 2024. Ao final do levantamento, foi possível notar que todas as coleções aprovadas no edital do PNLD estão sendo utilizadas no estado de Sergipe, porém há uma recorrência maior de algumas coleções em detrimento de outras. Na sequência a seguir, é apresentado um panorama geral das coleções aprovadas com o quantitativo de escolas que adotaram cada uma, bem como o percentual a que se refere diante do número total de escolas que ofertam anos finais do ensino fundamental no estado de Sergipe.

³⁷ Site do governo de Sergipe: <https://sergipepaisdoforro.com.br/>. Acesso em: 15 nov. 2023

Quadro 4 - Quantitativo de escolas públicas de Sergipe que adotaram as coleções

COLEÇÃO - LÍNGUA INGLESA		QUANTITATIVO DE ESCOLAS
1	<i>WAY TO ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS</i>	58
2	<i>BECOME</i>	37
3	<i>ENGLISH AND MORE!</i>	34
4	<i>BRIDGES</i>	22
5	<i>TIME TO SHARE</i>	16
6	<i>PEACEMAKERS</i>	13
7	<i>BEYOND WORDS</i>	9
8	<i>IT FITS</i>	7
9	<i>ALIVE!</i>	6
TOTAL:		202 escolas

Fonte: Elaborado pelo autor

Como apresentado no quadro 4, a coleção *Way to English for Brazilian Learners* da editora Ática teve maior incidência em solicitações de coleção didática no recorte apresentado, sendo distribuída para cinquenta e oito (58) escolas da rede estadual de Sergipe. Com base no levantamento, verifiquei que ao menos uma escola em cada DRE adotou a coleção, estando presente em aproximadamente 27% das duzentas e oito (208) escolas que ofertam o ensino fundamental anos finais. A partir do número de instituições que solicitaram as coleções de língua inglesa, é possível perceber que seis instituições não se incluem nesse número, o que justifica o número total de duzentas e duas (202) escolas apresentadas no quadro 03. São elas: Escola Estadual Prof. Normelia Araujo Melo e Escola Estadual Professor Manoel dos Passos de Oliveira Teles, localizadas em São Cristóvão; Escola Estadual Profa. Cecinha Melo Costa, no município de Socorro; Escola Estadual Francisco Sales Sobral, em Itaporanga D’Ajuda; Escola Estadual Professora Eulina Batista de Melo, situada em Nossa Senhora de Lourdes; e, por fim, a Escola Estadual Sen. Leite Neto, na cidade de Lagarto.

Tendo por base as informações presentes na plataforma de distribuição de material didático, bem como aquelas apresentadas no site da SEDUC, constatei que, apesar de estarem cadastradas como escolas aptas a ofertar o ensino fundamental anos finais desde 2022, as

instituições mencionadas acima não tiveram grande procura por matrículas nos últimos dois anos. Esse fato possivelmente ocasionou a não solicitação das coleções de língua inglesa; além disso, é provável que o contexto pandêmico, vivenciado nessa época, também tenha sido um dos fatores determinantes para tal³⁸.

Adicionalmente, o levantamento realizado teve como base a distribuição dos materiais didáticos, ou seja, aqueles que chegaram às instituições, resultando assim na distribuição das coleções pelo estado. Na subseção seguinte apresento algumas questões e reflexões concernentes à análise da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (Franco, Tavares, 2018), selecionada para análise por ser a mais adotada no estado de Sergipe, tendo como base as teorias dos letramentos digitais e da decolonialidade. No decorrer da análise da coleção, apresento como essas teorias são tratadas nas atividades, principalmente, no que concerne aos letramentos digitais e a decolonialidade.

Sabendo-se que o livro didático é político (Rajagopalan, 2012), isto é atravessado de valores e questões moldadas a partir de uma perspectiva, as reflexões subsequentes, além de verificar como as teorias se apresentam, é também um modo de constatar como a política pública do livro didático tem sido tratada. Como vem sendo discutido ao longo deste trabalho, o livro didático ocupa uma importante função no processo de educação linguística em inglês, foco deste estudo. Portanto, compreender como os letramentos digitais e a decolonialidade aparecem, ou não, nos livros didáticos é primordial.

4.2 Aspectos Gerais da Coleção *Way to English for Brazilian Learners*

A coleção *Way to English for Brazilian Learners* (Franco, Tavares, 2018) de autoria de Claudio de Paiva Franco e Kátia Cristina do Amaral Tavares³⁹, é composta por quatro livros destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Para ser aprovada para adoção nas escolas públicas do país, a coleção deve seguir rigorosamente as diretrizes elencadas na BNCC e no edital do PNLD. Nesta análise, apesar da ciência de que há diretrizes diversas, o foco recairá sobre as atividades que se conectam aos letramentos digitais e decolonialidade. De modo a situar os pressupostos teóricos e metodológicos que regem a coleção, inicialmente, destacarei alguns pontos que, a priori, são relevantes para as questões que serão

³⁸ De acordo com as informações dos sites da SEDUC, as escolas citadas apresentam matrículas no ensino fundamental anos finais a partir de 2022, porém ao consultar a plataforma SIMAD, verifica-se que só houve pedido de livros para os anos iniciais do ensino fundamental.

³⁹ Embora a autoria da coleção seja de posse dos autores citados, durante a análise, constatei que os livros do oitavo e nono ano são assinados somente por Claudio Franco.

problematizadas nos tópicos seguintes. Para contemplar as percepções adotadas pelo livro didático, optei por realizar a análise utilizando os manuais do professor, disponíveis no site⁴⁰ da própria editora Ática. Contudo, em consonância com os objetivos da pesquisa, focarei nas questões presentes no livro do aluno.

No primeiro contato com a coleção, é possível visualizar os pressupostos teóricos e a estrutura da coleção, disponibilizados no manual do professor. O texto de abertura é padrão para todos os livros da coleção, e só se alteram as informações de livros e questões referentes a cada turma, como o plano de curso e a distribuição das habilidades ao longo das atividades.⁴¹ De antemão, destaco duas questões caras a essa discussão: o conceito de livro didático, além do que se espera da relação professor e livro didático, conforme pontuado pelos autores da coleção. Segundo eles, o livro didático:

é apenas um dos possíveis instrumentos mediadores do processo educativo e incentivamos a utilização de vários outros [...]. Acreditamos também que o livro didático é (e deve ser) transformado por aqueles que o utilizam - alunos e professores - a fim de adequá-lo ao seu contexto social, às suas necessidades e possibilidades (Franco; Tavares, 2018, p. 3).

Franco e Tavares (2018), já nesse primeiro momento, deixam claro que o livro não deve ser visto como uma entidade abstrata e suficiente para atender as necessidades dos alunos, mas servir como base para o processo educativo. Consequentemente, ao se referir à relação do material com o professor, eles destacam que “as orientações e sugestões de procedimentos não devem ser atendidas, portanto, como recomendações a serem necessariamente seguidas, restringindo sua autonomia e criatividade” (Franco; Tavares, 2018, p. III). Essas percepções se aproximam das discussões apresentadas por Rojo (2017) quando a autora pontua que o livro didático, em muitos contextos, acaba por cristalizar a ação do professor, pois não privilegia a autonomia e a singularidade do docente.

À primeira vista, então, a coleção parece caminhar na direção do que Gomes e Mendonça (2019) chamam de materiais abertos, ou seja, que possibilitam espaços para que sejam adaptados e aproximados à realidade do discente. Ao tratar da base teórica e metodológica, Franco e Tavares (2018), apoiando-se em Bakhtin (1986), afirmam que a coleção segue uma perspectiva dialógica da linguagem, ou seja, os significados não são limitados à língua, mas construídos em diferentes contextos através da interação entre os

⁴⁰ <https://www.edocente.com.br/pnld/way-to-english-for-brazilian-learners-6o-ano/>. Acesso em: 1 mai. 2023.

⁴¹ Ao me referir à cartilha de abertura utilizarei como referência o nome dos autores Franco e Tavares e o respectivo ano de produção da coleção, 2018.

sujeitos. Para contemplar esses diversos espaços de interação e construção de saberes, a coleção contempla diferentes gêneros textuais sobre temas “relevantes para os alunos e para a sociedade” (Franco; Tavares, 2018, p. V). Os autores argumentam que trabalhar o ensino de língua inglesa por meio de diferentes gêneros textuais abarca diferentes formas de ser e viver em sociedade.

Apesar da concepção de gêneros textuais ter sido utilizada de uma maneira mais abrangente, de modo a contemplar outros modos de interagir e construir textos na atualidade, neste primeiro momento não é dado destaque à compreensão de multimodalidade (Façanha, 2018; Cope; Kalantzis, 2022); isto é, aos diferentes formatos/mídias com os quais interagimos na atualidade, formatando novos moldes de textos que vão além da linguagem verbal, limitando, de certo modo, o trato com a língua no material analisado. Esse paralelo é visualizado quando os autores adotam a perspectiva de ensino-aprendizagem, a qual vem sendo revisitada por pesquisadores, dando espaço à ideia de educação linguística. A concepção de educação linguística expande a ideia de ensino e aprendizagem como processos isolados, formando cidadãos críticos enquanto se ensina uma língua (Ferraz, 2018).

Dando continuidade à perspectiva de ensino-aprendizagem, o professor é colocado na função de mediador dos conteúdos presentes no livro didático, ao mesmo tempo que incentiva seus alunos a serem protagonistas da própria aprendizagem. Os autores concluem os pressupostos teóricos-metodológicos, destacando que a obra objetiva instigar o protagonismo dos alunos na sua aprendizagem. Em seguida, o eixo intitulado “interdisciplinaridade” explica como a obra estabelece diálogos com outras áreas do saber, sejam as próprias disciplinas estabelecidas na grade escolar ou temas e questões relevantes à sociedade por meio de outras fontes além do livro didático (Franco; Tavares, 2018).

Para essa finalidade, o texto enfatiza as seções: *Reading Comprehension*, *Taking it further*, *Looking Ahead* e *Projects*, já que trazem diferentes gêneros textuais com problematizações possíveis de se relacionar com a realidade dos alunos e seu contexto. Além dessas fontes, no decorrer das unidades, os alunos também são convidados a visitar outros espaços como sites e/ou outros textos relevantes sugeridos no próprio livro. Os temas propostos variam desde as formas de família a modelos de beleza (Franco; Tavares, 2018).

Na seção *Educação Mediada por Tecnologias Digitais*, presente na cartilha de apresentação do manual do professor, há algumas projeções acerca dos usos das tecnologias na coleção. Os autores destacam que as tecnologias digitais facilitam o ensino-aprendizagem de inglês, já que professores e alunos podem facilmente acessar as informações disponibilizadas na internet, por exemplo. Diante disso, são utilizados textos extraídos de diferentes fontes

online, além de sugestões de links extras nos boxes *Le@rning on the Web* e *Extra reading/Extra vídeo(s)*, presentes no livro didático do aluno. Conforme problematizo na seção seguinte, a inclusão das tecnologias digitais parece estar limitada às sugestões de sites ao longo das unidades. Assim, nesse momento, os autores reforçam que:

É preciso que os alunos sejam capacitados a utilizar recursos digitais que auxiliem a aprendizagem, a fazer buscas mais eficientes na internet, a avaliar os conteúdos encontrados e a interagir criticamente com eles, a compreender as possíveis relações entre texto escrito, som e imagem, a navegar com segurança pelos links dos hipertextos, criando seus próprios trajetos de leitura, de maneira ética e responsável (Franco; Tavares, 2018, p. VI)

A discussão trazida pelos autores coloca em foco a relação entre alunos e tecnologias digitais, destacando a maneira como os sujeitos interagem nas redes online. Isso se aproxima às questões vinculadas aos letramentos digitais, visto que englobam os diversos modos de interação nas redes considerando uma perspectiva crítica, isto é, o indivíduo estar consciente de que as problemáticas presentes na sociedade se refletem nas mídias (Lankshear; Knobel, 2011; Nascimento; Knobel, 2017). Embora neste momento o termo letramentos digitais não seja utilizado, ao finalizar essa seção, Franco e Tavares (2018, p. VII, grifos meus) advogam que “é preciso promover o *letramento digital* dos alunos, não apenas garantindo acesso a novos equipamentos e programas, mas ensinando-os a utilizá-los de forma crítica, ética, responsável e inserida nos contextos sociais deles”.

Os autores utilizam o termo letramento digital no singular, mas neste trabalho sigo a perspectiva de Nascimento e Knobel (2017), pois em meio à grande quantidade de linguagens e às relações estabelecidas com as tecnologias, pensamos no termo no plural, visto que diversos tipos de letramentos são mobilizados para interagir nas redes, e, em consequência, na sociedade. Na mesma linha, a coleção coloca os jogos digitais e outras atividades lúdicas como primordiais para a aprendizagem, promovendo assim, interações significativas entre os pares. Assim, ao final das unidades didáticas há uma sugestão de um jogo para ser realizado em grupos.

Em consonância com a BNCC, a coleção elenca as competências gerais da educação básica como objetivos a serem desenvolvidos. É interessante notar que ao introduzir e justificar os objetivos com base nos documentos norteadores da educação, as autoras pontuam que o ensino de língua inglesa pressupõe “uma perspectiva de educação linguística consciente e crítica” (Franco; Tavares, 2018, p. VII), indo de encontro à ideia de ensino-aprendizagem defendida por eles anteriormente.

Referente às habilidades linguísticas -- leitura, escrita, fala e leitura --, a coleção trabalha de maneira integrada e procura estabelecer conexões com os multiletramentos, pois “ao navegar por *links* de um hipertexto multimodal, em que texto, imagem e som são integrados, escolhemos nosso próprio percurso como leitores e espectadores, podendo criar diferentes trajetos a cada navegação” (Franco; Tavares, 2018, p. IX). Nesse contexto, com base em Cope e Kalantzis (2000), a coleção integra os multiletramentos às habilidades linguísticas, na medida em que o termo compreende os “diferentes tipos de letramento, como letramento visual, letramento digital etc” (Franco; Tavares, 2018, p. IX). Essa junção, como previamente destacado, dar-se-á através da utilização de diferentes gêneros textuais. Quanto à abordagem do ensino de gramática, é destacado que língua e as práticas sociais são associadas, ou seja, as regras gramaticais são tratadas de forma contextualizada.

Após tratar da estrutura da coleção, que abordo nas páginas seguintes, os autores, em tópico específico, traçam um paralelo entre a coleção e BNCC, reforçando as teorias que regem o documento, como por exemplo, o conceito de língua franca. Conforme colocado em questão na seção anterior, com base em Duboc (2019), a ideia de língua franca acaba sendo conflitante já que estamos tratando de um currículo unificado baseado em competências e habilidades. Inevitavelmente, o livro didático busca dialogar com diferentes grupos que utilizam a língua inglesa, mas sempre acaba por retomar a ideia do falante estadunidense em alguns exemplos trazidos na coleção.

Há também uma correlação entre o que Franco e Tavares (2018, p. XXI) chamam de “práticas sociais do mundo digital” com os multiletramentos, sob a justificativa de que nessas interações “diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) se aproximam e se entrelaçam”. Quanto à perspectiva de educação, é enfatizado que a BNCC parte das premissas da educação linguística, integrando os eixos organizadores do componente de língua inglesa. Os autores utilizam ainda essa perspectiva como justificativa para a correlação dos eixos no decorrer da coleção. Assim, os autores parecem caminhar entre as perspectivas de ensino-aprendizagem, mas também reconhecem e evocam questões que se relacionam e/ou se justificam a partir da educação linguística. Após o tópico dedicado às reflexões e justificativas a partir da BNCC, a coleção apresenta uma lista de sites e apps que, possivelmente, podem contribuir com a aprendizagem.

A organização do livro didático é um fator decisivo para a aprendizagem do aluno, pois mesmo que ele não aprenda de forma linear, há uma hierarquia e ordem pré-estabelecidas e, geralmente, os estudantes e pais esperam que o docente siga linearmente a sequência. Nos

parágrafos seguintes, será discutida a estrutura da coleção, no que se refere à organização textual além da composição das unidades que formam os livros didáticos.

A coleção é estruturada em quatro volumes, cada um correspondente a um ano do ensino fundamental anos finais. Conforme apresentado ainda no texto introdutório da coleção, presente em todos os volumes, para cada ano, além do livro do estudante, há o manual do professor, CD com áudio e material digital. De acordo com a descrição dos próprios autores, o material digital engloba: “conteúdos complementares para organizar e enriquecer o trabalho do professor e contribuir para sua formação. Ele é composto dos seguintes itens: Planos de desenvolvimento bimestral, sequências didáticas, propostas de acompanhamento da aprendizagem e material audiovisual (Franco; Tavares, 2018, p. XV).

Os livros possuem a mesma estrutura no que se refere à organização das unidades, sendo oito capítulos em cada livro e a cada duas unidades, uma dedicada exclusivamente a revisão. O livro do estudante possui uma seção introdutória, anterior às oito unidades, chamada “*English all around the world*”, que trata de questões relacionadas à língua inglesa no mundo e alterna a discussão a depender do ano escolar em que o volume é direcionado. Em seguida, a seção “*Tips into Practice*” traz estratégias para a leitura dos textos que virão.

Ainda como uma segmentação que antecede as unidades do livro, cada ano do ensino fundamental possui uma “seção especial” com um tema específico, a depender do ano escolar. São elas: 6º ano - *Classroom Language* e *Using the Dictionary*; 7º ano - *Doing research on the internet*; 8º ano - *Using an online Translator*; e, por último, no 9º ano - *Evaluating Websites*. As propostas apresentadas nesta seção buscam ajudar os alunos a compreender as abordagens presentes ao longo do livro. É interessante observar que com exceção do tópico “*Classroom Language*” presente no livro do 6º ano, as demais propostas tocam em questões que se relacionam com a internet, o que pressupõe possíveis atividades vinculadas ao desenvolvimento de letramentos digitais. Após esses elementos, aparecem as unidades e a cada duas há uma revisão que retoma o tópico gramatical e o tema tratado anteriormente, além de um momento em que o aluno pode se autoavaliar, chamado “*Think about Learning*”.

Nos recortes abaixo, retirados dos livros do 6º ano e 7º ano, as figuras de 4 a 7, ilustram como o livro é organizado e a ordem em que os tópicos mencionados são dispostos.

Figura 4: Contents, 6º Ano

<h1>Contents</h1>	
Classroom Language	8
English All Around the World	10
Tips into Practice	12
Using the Dictionary	19
Unit 1 Hello	
<ul style="list-style-type: none"> Exploring motivational posters Establishing connections with Geography and History 	
Warming Up!	22
Reading Comprehension	24
Vocabulary Study	26
Greetings and Farewells	26
Taking it Further	29
Language in Use	30
Subject Pronouns/Verb to be: affirmative form	30
Listening and Speaking	32
Writing	34
Looking Ahead	35
Unit 2 My Life	
<ul style="list-style-type: none"> Exploring short bios Establishing connections with Art and Portuguese 	
Warming Up!	36
Reading Comprehension	38
Vocabulary Study	40
Personal Interests	40
Numbers	41
Taking it Further	42
Language in Use	43
Possessive Adjectives	43
Listening and Speaking	46
Writing	48
Looking Ahead	49
Review 1	50
Thinking about Learning	53
Time for Fun!	54
Unit 3 Around the Globe	
<ul style="list-style-type: none"> Exploring fact files Establishing connections with Art, Geography, History, Portuguese and Science 	
Warming Up!	56
Reading Comprehension	58
Vocabulary Study	60
Occupations	60
Months of the Year	61
Countries and Nationalities	61
Taking it Further	62
Language in Use	63
Verb to be: negative and interrogative forms	63
Listening and Speaking	66
Writing	68
Looking Ahead	69
Unit 4 What Is a Family?	
<ul style="list-style-type: none"> Exploring acrostic poems Establishing connections with Art, Geography and Portuguese 	
Warming Up!	70
Reading Comprehension	72
Vocabulary Study	74
Family Members	74
Taking it Further	76
Language in Use	77
Plurals	77
Genitive Case ('s)	78
Listening and Speaking	80
Writing	82
Looking Ahead	83
Review 2	84
Thinking about Learning	87
Time for Fun!	88
Sing a Song 1	90

Figura 5: Contents, 7 ano

<h1>Contents</h1>	
English All Around the World	8
Tips into Practice	11
Doing Research on the Internet	19
Unit 1	We Are All Human
<ul style="list-style-type: none"> Exploring quizzes Establishing connections with Art, Portuguese and Science 	
Warming Up!	22
Reading Comprehension	24
Vocabulary Study	26
The Body	26
Taking it Further	28
Language in Use	29
Review: Present Simple	29
Adverbs of Frequency	32
Listening and Speaking	33
Writing	34
Looking Ahead	35
Unit 2	Empowerment through Sport
<ul style="list-style-type: none"> Exploring opinion polls Establishing connections with Art, Math and Physical Education 	
Warming Up!	36
Reading Comprehension	38
Vocabulary Study	40
Sports	40
Taking it Further	42
Language in Use	43
Review: Present Simple	43
Object Pronouns	45
Listening and Speaking	46
Writing	48
Looking Ahead	49
Review 1	50
Thinking about Learning	53
Time for Fun!	54
Unit 3	A Tour Around Brazil
<ul style="list-style-type: none"> Exploring maps Establishing connections with Art and Geography 	
Warming Up!	56
Reading Comprehension	58
Vocabulary Study	60
Tourist Attractions	60
Means of Transportation	61
Taking it Further	62
Language in Use	63
Question Words	63
Listening and Speaking	66
Writing	68
Looking Ahead	69
Unit 4	Looking to the Past
<ul style="list-style-type: none"> Exploring FAQs Establishing connections with Geography and History 	
Warming Up!	70
Reading Comprehension	72
Vocabulary Study	74
Occupations	74
Prepositions of Time (in, on, at)	75
Taking it Further	76
Language in Use	77
Past Simple (Verb to be)	77
Listening and Speaking	80
Writing	82
Looking Ahead	83
Review 2	84
Thinking about Learning	87
Time for Fun!	88
Sing a Song 1	90

Figura 6: Review 1, 6º ano

Review 1

Material digital

Avaliação
A avaliação do 1º bimestre (parte integrante da Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem), disponível no material digital, refere-se a conteúdos abordados nas seções *Tips into Practice* e *Using the Dictionary* e nas unidades 1 e 2.

Habilidades da BNCC contempladas nesta unidade
Nesta unidade de revisão, contemplamos as seguintes habilidades previstas na BNCC para o 6º ano:

- EF06LI01
- EF06LI05
- EF06LI09
- EF06LI19
- EF06LI23

Ao longo da unidade, destacamos os pontos essenciais a serem trabalhados, correlacionando os conteúdos propostos nos diversos exercícios e seções com as habilidades da BNCC.

Objetivos da unidade
O objetivo desta unidade é rever os conteúdos das duas unidades anteriores e servir de instrumento de diagnóstico do grau de aprendizagem dos alunos.

Diagnóstico da aprendizagem
Esta unidade de revisão inclui exercícios de compreensão escrita sobre um texto com tema relacionado à Unit 2 (*Reading Comprehension*) e exercícios sobre os aspectos gramaticais apresentados nas unidades 1 e 2 (*Language in Use*). Dessa forma, esta unidade pode ser utilizada como um dos instrumentos de diagnóstico do grau de aprendizagem dos alunos referente às duas unidades anteriores. Os exercícios podem ser respondidos em folha avulsa a ser entregue ao professor para correção ou o professor pode pedir aos próprios alunos que indiquem os exercícios que consideraram mais desafiadores. Depois da identificação de possíveis dificuldades em relação aos conteúdos e às habilidades trabalhados nessas unidades, sugerimos, ao longo desta unidade de revisão, algumas estratégias e/ou atividades que podem auxiliar os alunos a superar essas dificuldades.

Review 1

Units 1&2

Reading Comprehension

Não escreva no seu livro.

- 1 Before reading the following text, take a look at its **layout** and **source**. Then, choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.
 - a. The text is from a
 - ▲ print magazine.
 - digital magazine. x
 - b. The section of the magazine is
 - ▲ "All about me".
 - "Around the world". x
- 2 The following text is about a boy. Choose the items you expect to find in the text. Write the answers in your notebook. *Personal answers.*

His name. • His nationality. • His age. • His hobbies.
- 3 Now read the text below to check your predictions.

ALL ABOUT ME

My name is Gabriel R.

I am 11 years old and in the fifth grade.

I live in Memphis, Tennessee, with my mom, dad, sister, two dogs, and two cats.

Adapted from: TIME FOR KIDS. Family Edition. *Around the World* (2/5). July 2014. (Tablet Edition.)

50

Reading Comprehension

Exercício 1
Explique aos alunos que, pela observação da fonte (*source*) do texto, pode-se identificar mais facilmente seu público-alvo e seu objetivo, ajudando, assim, na sua compreensão.

Exercício 2
Observe que, no exercício 2, todas as alternativas podem ser escolhidas.

Exercício 3
Comente com os alunos que, assim como em português, quando indicamos um local (cidade e estado), devemos citar primeiramente a cidade e, em seguida, o estado geralmente separando-os por vírgula.

Adaptação de texto
Não há trechos reescritos nem suprimidos no texto utilizado. Por se tratar de um menino menor de idade (Gabriel R.), não foi possível

Figura 7: Review 1, 7º ano

Review 1

Material digital

Avaliação

A avaliação do 1º bimestre (parte integrante da Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem), disponível no material digital, refere-se a conteúdos abordados nas unidades 1 e 2.

Habilidades da BNCC contempladas nesta unidade

Nesta unidade de revisão, contemplamos a seguinte habilidade prevista na BNCC para o 7º ano:

- EF07LI19

Além disso, retomamos a seguinte habilidade prevista na BNCC para o 6º ano:

- EF06LI19

Ao longo da unidade, destacamos os pontos essenciais a serem trabalhados, correlacionando os conteúdos propostos nos diversos exercícios e seções com as habilidades da BNCC.

Objetivos da unidade

O objetivo desta unidade é rever os conteúdos referentes às duas unidades anteriores e servir de instrumento de diagnóstico do grau de aprendizagem dos alunos.

Diagnóstico da aprendizagem

Esta unidade de revisão inclui exercícios de compreensão escrita sobre um texto com tema relacionado à unidade 2 (Reading Comprehension) e exercícios sobre os aspectos gramaticais apresentados nas unidades 1 e 2 (Language in Use). Dessa forma, esta unidade de revisão pode ser utilizada como um dos instrumentos de diagnóstico do grau de aprendizagem dos alunos referente às duas unidades anteriores. Para tal, os exercícios podem ser respondidos em folha avulsa a ser entregue ao professor para correção ou o professor pode pedir aos próprios alunos que indiquem os exercícios que consideraram mais desafiadores. Depois da identificação de possíveis dificuldades em relação aos conteúdos e habilidades trabalhados nessas unidades, sugerimos, ao longo desta seção, algumas estratégias e/ou atividades que podem auxiliar os alunos a superar essas dificuldades.

Review 1

Units 1&2

Reading Comprehension Não escreva no seu livro.

- Do you like sports? If so, which one(s)? *Personal answers.*
- Before reading the text below, take a look at its **pictures**. In your opinion, does Garfield like sports? *Suggested answer: No, he doesn't.*
- Read the comic strip below and choose the correct item (▲ or ■) that answers each question below. Write the answers in your notebook.





Available at: http://garfield.com/comic/2014-04-02. Accessed on: June 26, 2018.

- How is Jon feeling?
 - ▲ Excited. x
 - Sleepy.
- Who is taking a rest?
 - ▲ Jon.
 - Garfield. x
- What's Jon inviting Garfield to do?
 - ▲ To exercise. x
 - To sleep.
- What sport is Jon going to do?
 - ▲ Running. x
 - Stand up paddle.

Think about it!

No último quadrinho, Garfield diz que Jon está fazendo um tipo de show de comédia. Por que Garfield considera engraçado o que Jon diz?

Sugestão de resposta: Porque Jon convidou Garfield para uma corrida e Garfield detesta fazer exercícios físicos.

Reading Comprehension

Exercícios 1 e 2

Estes exercícios podem ser feitos oralmente ou por escrito no caderno, a seu critério.

Think about it!

Comente com os alunos que, para compreender a reação de Garfield no último quadrinho, é necessário conhecer a característica do personagem de não gostar de fazer exercícios físicos.

Apoio a alunos com diferentes níveis de aprendizagem

Para os alunos que encontraram dificuldade nos exercícios de compreensão escrita, recomende que façam uma revisão das estratégias de leitura apresentadas na seção *Tips into Practice* do livro e tentem colocá-las em prática ao ler textos em inglês, como o texto referente às unidades 1 e 2, disponível na seção *Extra Activities* do Livro do Estudante.

50

MANUAL DO PROFESSOR - REVIEW 1

50

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 6)

Apesar de não aparecer no sumário (seção *Contents* do livro), as revisões se estendem por todo os livros didáticos da coleção, ou seja, do 6º ao 9º ano. Em seguida, existem quatro seções com jogos (*Time for fun!*) e atividades lúdicas e duas com músicas (*Sing a song 1 e 2*). Por fim, ao final das unidades e revisões, existem as seções finais que contemplam os tópicos. São elas: *On the screen*, que traça estratégias para os alunos assistirem filmes em inglês; *Extra Activities* que apresenta atividades adicionais; *Projects*, duas sugestões de projetos para serem realizados ao longo do ano; *Vocabulary Corner*, que se dedicada à expansão do vocabulário adquirido nas unidades; *Language Reference in Context*, que retoma os conteúdos gramaticais trabalhados ao longo do ano; e, por fim, o *Glossary*, que apresenta o vocabulário utilizado no livro. Assim, como o espaço dedicado às revisões, as seções aqui citadas não aparecem no sumário. Diferente das unidades que são organizadas cronologicamente, os conteúdos no final do livro podem ser consultados e trabalhados ao longo do ano letivo a fim de expandir os conhecimentos e as temáticas trabalhadas. No quadro 6, é possível ter uma visão geral da organização e unidades de cada um dos livros didáticos da coleção, distribuídos em quatro volumes, do 6º ao 9º ano.

Quadro 6 - Visão Geral dos livros da coleção *Way to English for Brazilian Learners*

ANO	SESSÕES DE ABERTURA	CAPÍTULOS	SESSÕES FINAIS
6º ano	English around the world: Identificar e discutir a presença do inglês a sua volta; Tips into practice: <i>Classroom Language</i> ; Sessão especial: <i>Using the Dictionary</i> .	1. Hello; 2. My Life; 3. Around the Globe; 4. What is a Family?; 5. Houses Around the World; 6. Saving the Animals!; 7. Music Matters; 8. Let's go to School.	On the screen: estratégias para assistir filmes em inglês; Extra Activities: atividades adicionais; Projects: Sugestões de projetos; Vocabulary Corner: expansão do vocabulário adquirido; Language Reference: Revisão gramatical; Glossary: vocabulário utilizado no livro.
7º ano	English around the world: Analisar o alcance do inglês no mundo;	1. We are all Human; 2. Empowerment through sport; 3. A tour around Brazil; 4. Looking to the Past;	On the screen: estratégias para assistir filmes em inglês; Extra Activities: atividades adicionais;

	<p>Tips into practice: Estratégias de compreensão de textos; Sessão especial: <i>Doing research on the internet.</i></p>	<p>5. The entertainment industry; 6. Relationships; 7. Any volunteers?; 8. Exploring different art forms.</p>	<p>Projects: Sugestões de projetos; Vocabulary Corner: expansão do vocabulário adquirido; Language Reference: Revisão gramatical; Glossary: vocabulário utilizado no livro.</p>
8º ano	<p>English around the world: Ampliar repertório cultural vinculado a língua inglesa; Tips into practice: Estratégias de compreensão de textos; Sessão especial: <i>Using an online Translator.</i></p>	<p>1.Information overload; 2.Fashion: in or out?; 3.The future of English; 4.Dancing to success; 5.The world of book; 6.What a wonderful world; 7.Eat a rainbow”; 8.Friends forever”.</p>	<p>On the screen: estratégias para assistir filmes em inglês; Extra Activities: atividades adicionais; Projects: Sugestões de projetos; Vocabulary Corner: expansão do vocabulário adquirido; Language Reference: Revisão gramatical; Glossary: vocabulário utilizado no livro.</p>
9º ano	<p>English around the world: Debater a expansão da língua inglesa no mundo; Tips into practice: Estratégias de compreensão de textos; Sessão especial: <i>Evaluating websites.</i></p>	<p>1.Today's digital world; 2.Equal rights for all; 3.Living with differences; 4.Freedom of expression; 5.What should I do?; 6.Having fun; 7.Global climate change; 8.All about movies.</p>	<p>On the screen: estratégias para assistir filmes em inglês; Extra Activities: atividades adicionais; Projects: Sugestões de projetos; Vocabulary Corner: expansão do vocabulário adquirido; Language Reference: Revisão gramatical; Glossary: vocabulário utilizado no livro.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Destacada a visão geral dos livros, as oito unidades de cada ano escolar, distribuídas nos livros didáticos do 6º ao 9º ano também possuem divisões padronizadas São elas:

Quadro 7 - Organização das Unidades Didáticas dos Livros da Coleção *Way to English for Brazilian Learners*

SESSÃO DO CAPÍTULO	OBJETIVO
<i>Warming up!</i>	Introduzir a unidade e preparar o aluno para o que será estudado.
<i>Reading Comprehension e Before Reading</i>	Traçar caminhos para a leitura do texto principal da unidade.
<i>Reading</i>	Realizar a leitura de texto referente ao tema do capítulo.
<i>Reading for General Comprehension e Reading for Detailed Comprehension</i>	Realizar atividades para a compreensão do texto lido.
<i>Reading for Critical Thinking</i>	Problematizar questões com base no texto com o objetivo de pensá-las criticamente.
<i>Vocabulary Study</i>	Aprofundar o vocabulário apresentado durante a unidade.
<i>Taking it Further</i>	Ampliar o tópico apresentando através de outro texto ou gênero textual relacionado ao tema da unidade, bem como atividades.
<i>Language in Use</i>	Explorar os segmentos gramaticais da língua.
<i>Listening and Speaking</i>	Apresentar exercícios com foco na produção e compreensão oral.
<i>Writing</i>	Trabalhar a produção escrita com base na proposta da unidade.
<i>Looking Ahead</i>	Abranger a discussão sobre o tema interligando com a realidade do aluno e a comunidade inserida

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Franco e Tavares (2018a, p. XVII)

Ao longo das atividades é possível perceber que as questões seguem formatos distintos, variando entre questões subjetivas e objetivas. Todavia, nos quatro volumes, chama atenção a quantidade de questões objetivas. Em sua maioria, elas aparecem nos espaços dedicados à compreensão textual, retomando pontos importantes do texto, conforme demonstra a figura 08, logo a seguir, retirada do livro do 9º ano. A unidade, com tema “*Having fun*”, engloba atividades diversas e que são comuns ao público jovem:

Figura 8: Reading Comprehension, 9º ano

Reading Comprehension

Before Reading

Ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema e/ou o gênero do texto favorece o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido e sua compreensão.

Reading

Lembre aos alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos e com diferentes estratégias. Nesta primeira leitura, o objetivo é verificar se as previsões feitas se confirmam. Oriente-os a se apoiar nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.

Adaptação de texto

Não há nenhum trecho reescrito no texto. Por se tratar de um texto extenso, optou-se por selecionar alguns trechos para compor um texto menor.



Reading Comprehension



Before Reading

- 1 Do you play electronic games? If so, what are your favorite ones? *Personal answers.*
- 2 Before reading the following text, take a look at the **title, structure** and **source**. Then, choose the correct item (▲ or ■) that answers each question below. Write the answers in your notebook.
 - a. The text is published by a nonprofit health care organization. What is its name?
 - ▲ Adolescent Interest Group.
 - Palo Alto Medical Foundation. *x*
 - b. What section in the website does the text belong to?
 - ▲ "Emotional Health".
 - "Parenting Guides". *x*
 - c. What is the text's intended audience?
 - ▲ Doctors.
 - Parents. *x*
- 3 What do you expect to read about in the text? *Possible answers: The impact of video games on adolescents./The effects of video games on teens.*

Language Note

M.A. = the abbreviation for **Master of Arts** (a higher university qualification in a specific branch of the humanities or social sciences).

Reading

Now read the text below to check your predictions.

The screenshot shows a web browser window with the URL www.pamf.org. The page header includes the Sutter Health logo and navigation tabs for Parenting Guides, Health & Wellness, Emotional Health, Drugs & Alcohol, and Sexuality. The main article title is "Impact of Video Games on Adolescents". The author is listed as Andrea Norcia, M.A., reviewed by the Adolescent Interest Group, and last reviewed in June 2014. The text discusses that 97% of teens in the U.S. play video games and explores both positive and negative effects on children. A small image shows three children playing together outdoors.

Adapted from: <www.pamf.org/parenting-teens/general/media-web/videogames.html>. Accessed on: August 19, 2018.

Na atividade em questão, os alunos são levados a refletir acerca dos impactos dos videogames nas suas vidas. Referente aos tópicos gramaticais, de acordo com a explicação dos autores, os assuntos são contextualizados, seguindo o tópico da unidade. A partir daí, os exemplos e, em decorrência, as explicações seguem a mesma linha. As figuras 9 e 10, também retiradas do mesmo livro e unidade da figura anterior, exemplificam como os conteúdos são organizados.

Figura 9: Language in Use, 9º ano

3 Choose the warning signs of video game addiction below that are mentioned in the previous text. Write the answers in your notebook.

- a. Playing for increasing amounts of time. X
- b. Gaming to escape from real-life problems, anxiety, or depression. X
- c. Feeling irritable when trying to reduce the amount of time gaming. X
- d. Spending less time with friends and family to the point of disrupting social life.

4 In pairs, ask and answer the questions below. *Personal answers.*

- a. Based on the signs in the text, are you a video game addict?
- b. Do you think your life could be better without games? Why (not)?

Language in Use

Passive Voice

1 Read the following fragments from page 110 and choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.

subject
↓
"Today 97% of teens in the U.S. play video games (...)"
subject
↓
"Ever-improving technology also provides players with better graphics (...)"



- a. In the fragments above, the subjects are the
 - ▲ receivers of the actions.
 - performers of the actions. X
- b. The fragments are in the **active voice**. The focus is on
 - ▲ what happens (the action).
 - what or who performs the action (the performer of the action). X

2 Focus on the two sentences below. Then, replace each icon ★ with the correct item from the parentheses to complete each statement that follows. Write the answers in your notebook.

Active Voice:	I. Ever-improving technology also provides players with better graphics (...) <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> subject object </div>
Passive Voice:	II. Players are also provided with better graphics by ever-improving technology (...) <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> subject agent </div>

Habilidades da BNCC

O exercício 3 contempla a seguinte habilidade da BNCC: (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.

Language in Use

Passive Voice

Exercício 2

Destaque que o verbo auxiliar *be* da frase na voz passiva (frase II) fica no mesmo tempo verbal do verbo principal da frase correspondente na voz ativa (neste caso, o Present Simple).

Having Fun

115

Fonte: Franco (2018b, p. 115)

Figura 10: Language in use, 9º ano

- a. Sentence I is in the **active voice**. It focuses on the ★ (action/performer of the action).
performer of the action
- b. Sentence II is in the **passive voice**. It focuses on the ★ (action/performer of the action).
action
- c. In the **passive voice**, the ★ (agent/subject) is the performer of the action.
agent
- d. In the **passive voice**, the preposition **by** introduces the ★ (agent/subject).
agent

3 What is the structure of the passive voice? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.

Players **are also provided** with better graphics by ever-improving technology (...)

- a. Subject + auxiliary verb (to be) + main verb (infinitive)
- b. Subject + auxiliary verb (to be) + main verb (past participle) X

4 The text below is a fragment from the same website on which the text on page 110 was published. Read it and focus on the verbs in **bold**. Then, copy the following table in your notebook and complete it by choosing the correct items (▲ or ■).



Available at: <www.pamf.org/parenting-teens/general/media-web/videogames.html>. Accessed on: September 11, 2018. (Fragment).

	Subject	Voice
a. "are encouraged"	The subject "players" is the ▲ receiver of the action. X ■ performer of the action.	▲ Active voice ■ Passive voice X
b. "move up"	The subject "players" is the ▲ receiver of the action. ■ performer of the action. X	▲ Active voice X ■ Passive voice

5 Now go back to the text on page 110 and find a fragment with the verb in the passive voice. Possible fragments: "... video games with violent content are linked to more aggressive behavior in teens."; "Part of the increase in aggressive behavior is linked to the amount of time children are allowed to play video games?"

tip
Note que a formação da voz passiva em inglês é semelhante à formação da voz passiva em português.

De modo a trabalhar o conteúdo em foco, *Passive Voice*, o livro retoma o tema dos videogames tratado anteriormente, e utiliza-se desse contexto para trabalhar as questões gramaticais envolvidas. Na figura 10, observa-se a continuidade do tópico, e assim, como no momento dedicado à compreensão textual, a atividade é construída de maneira objetiva, mas nesse caso, completando os espaços com a resposta correta. Nesse recorte, em específico, trata-se das questões que englobam as tecnologias, uma vez que o tema é retomado, tornando possível a problematização com um olhar focado nos letramentos digitais. Isto porque, no momento, é retomada a discussão quanto aos impactos dos vídeos games na vida dos adolescentes, tópico tratado previamente. Nesse sentido, apesar da estrutura das questões privilegiar o preenchimento de lacunas, é possível trabalhar o tema por meio de um viés crítico.

Além da organização mencionada, no decorrer das atividades é possível identificar pequenas caixas, intituladas *Tips*, com dicas adicionais aos conteúdos tratados, bem como outras caixas chamadas de *Le@rning on the web* que, como o nome anuncia, sugere *links* online para que os alunos busquem e aprofundem os conhecimentos. Nos tópicos seguintes, apresento reflexões que envolvem as conexões entre as teorias dos letramentos digitais e a decolonialidade com as atividades propostas nos livros didáticos da coleção *Way to English for Brazilian Learners*.

4.3 Letramentos Digitais na Coleção *Way to English for Brazilian Learners*

Os letramentos digitais, como situados ao longo deste trabalho, englobam diversos aspectos da língua, os quais se relacionam com as experiências socioculturais dos indivíduos vivenciadas em ambientes digitais. Trabalhar a partir de uma perspectiva que problematize os letramentos vai além do simples uso das tecnologias digitais e diz respeito às relações que se estabelecem nas interações com e nas redes (Zacchi; Nascimento, 2019). Com base nas diretrizes elencadas na BNCC e no edital do PNLD, espera-se então, que as problemáticas que envolvem as tecnologias digitais sejam exploradas ao longo da coleção de modo a ajudar os alunos a perceber como as tecnologias digitais se situam em suas vidas.

Além das questões sociais que se refletem nas mídias online, Nichols *et al.* (2021) reforçam que os dados gerados nas plataformas digitais são meios eficientes de manipulação. Os autores destacam que uma vez que somos ensinados a desejar coisas, nossas experiências são facilmente codificadas. Posteriormente, nossos dados são refinados e vendidos a organizações com finalidades diversas. Inevitavelmente, essas questões impactam nas pedagogias adotadas em sala de aula, sendo necessário “que os educadores estejam engajados nessa reflexão crítica. E enquanto educadores letrados, ajudem os alunos a utilizar as ferramentas digitais e de software [...]”⁴² (Nichols *et al.*, 2021, p. 7, tradução minha). Essa premissa é imprescindível uma vez que, como professores, é importante realizarmos leitura crítica, tanto dos materiais, quanto das redes online.

Nessa lógica, a coleção *Way to English for Brazilian Learners* (Franco, Tavares, 2018), ao longo dos quatro volumes, explora algumas questões que se relacionam aos letramentos digitais. De antemão, os livros seguem o raciocínio descrito no texto de apresentação da coleção e tentam englobar as tecnologias digitais ao longo de algumas atividades, se sobressaindo em momentos específicos, e em outros, deixando a cargo do professor, sem aprofundar diretamente as questões. Conforme descrito na metodologia, ao longo da análise foram identificados conceitos-chave iniciais que acabaram se repetindo ao longo dos livros didáticos da coleção.

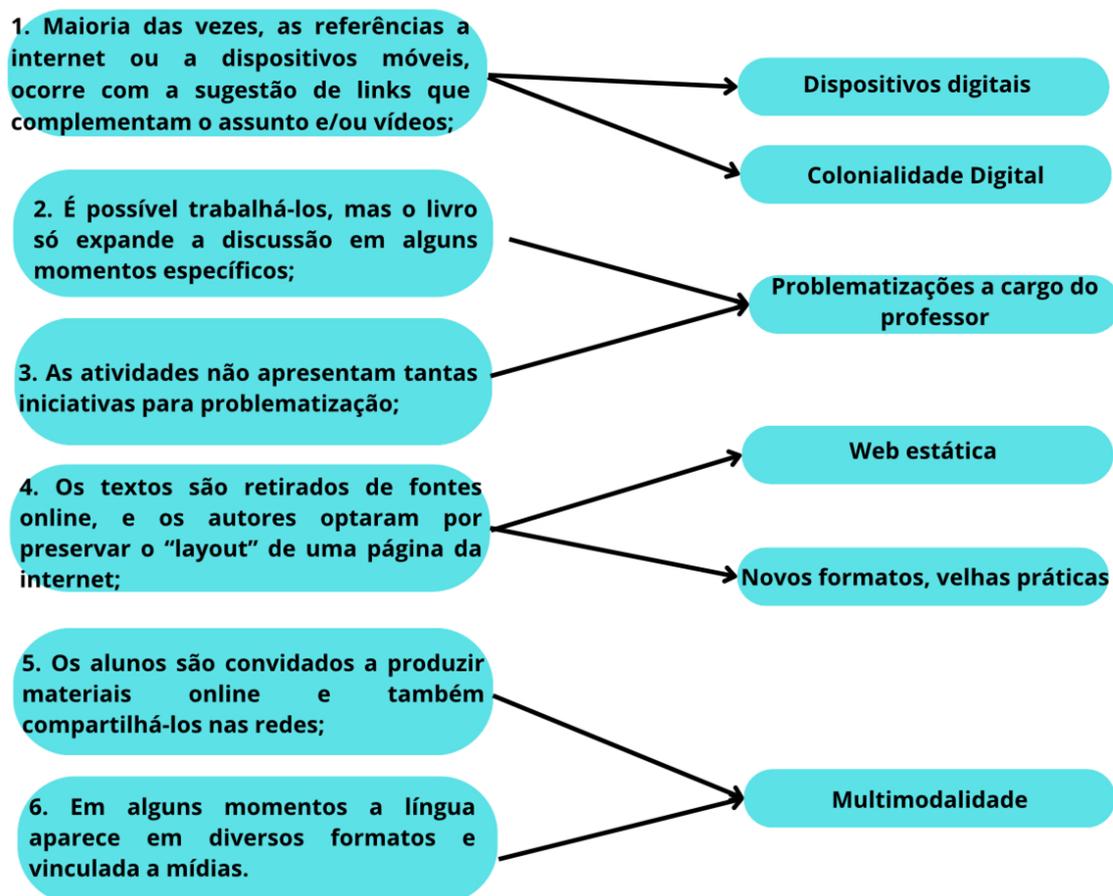
No decorrer da análise, através dos registros no diário de campo, foram pontuadas questões comuns às coleções, as quais originaram conceitos referentes ao primeiro ciclo de codificação. Em seguida, revisei-os, codificando as informações coletadas em códigos menores, compondo o segundo ciclo de codificação. Na figura 11, apresento os códigos conforme a teoria dos letramentos digitais e o que a análise dos livros didáticos foi revelando.

⁴² “involves educators engaging in such critical reflection themselves. Before literacy educators can help students use digital tools or software [...]” (Nichols *et al.*, 2021, p. 7).

Inicialmente, foram listados seis conceitos que se repetiram nos quatro livros da coleção, os quais originaram as categorias em destaque.

Figura 11: Primeiro e Segundo ciclos de codificação - Letramentos Digitais

Primeiro e segundo ciclos de codificação – Letramentos Digitais



Nos parágrafos seguintes, exploro as reflexões elencadas durante a codificação e como elas se refletem na coleção em estudo.

No que se refere à categoria dispositivos digitais, verifiquei que com o objetivo de tratar as tecnologias digitais como parte dos conteúdos propostos, no decorrer das unidades, Franco e Tavares (2018) utilizam recursos da internet como *links* e vídeos como convite para que os alunos expandam os conhecimentos. Na figura seguinte, retirada do livro do 6º ano, os alunos devem realizar a leitura do texto proposto e responder às questões sugeridas, em sua maioria, de múltipla escolha. Após a leitura, caso o aluno ou o próprio professor queiram expandir

acerca do conteúdo do texto, eles podem visitar o endereço eletrônico proposto no boxe “Le@rning on the web”, aprendendo na web, em tradução direta ao português.

Figura 12: Le@rning on the web, 6º ano

Taking it Further

1 Take a look at the dog in the picture below. What kind of dog is it? Write the answer in your notebook.

- a. Attack dog. b. Guide dog. x c. Police dog.

Read the text below and do exercises 2 and 3 in your notebook.

Children and young people
Growing up with Guide Dogs
 Providing a young person with a guide dog can have a life-long effect, increasing their confidence and self-esteem and giving them a positive start to adult life and all its opportunities. That's why we don't have a minimum age for guide dog ownership. (...)

FACT
 There are around 30,000 children and young people in the UK who have a visual impairment. Many of them are not getting the support they need to reach their potential.

Thanks to Holly I can go where I want, when I want, and that feels incredible. I'll always be grateful to Guide Dogs for their support.
 Kelly Cronin and her guide dog Holly

Available at: <www.guidedogs.org.uk/media/3701609/Annual-review-changing-lives-2013.pdf>. Accessed on: November 22, 2017. (Fragment).

2 Choose the correct statements about Kelly Cronin and her guide dog Holly. Write the answers in your notebook.

- a. Kelly Cronin is a young girl with a visual impairment. x
 b. There is no support for Kelly to reach her potential.
 c. Her guide dog provides her with mobility and independence. x

3 Complete the following sentences about the text. Replace the icons ★ with expressions from the text as in the example below. Write the answers in your notebook.

Example: a. visual impairment

- a. Guide Dogs is an association in the United Kingdom that helps people with a ★.
 b. They don't have a minimum age for children to have ★. *guide dogs*
 c. Guide dogs can help young people increase their ★. *confidence and self-esteem*

Think about it!

O texto fala da importância de dar às pessoas com deficiência visual o apoio de que elas precisam para desenvolver todo seu potencial. Além de um cão-guia, quais outros tipos de apoio podem ser dados aos deficientes visuais? *Resposta pessoal.*

tip

Apoie-se em vocabulário já conhecido (*children, dog*) e em palavras parecidas com o português (*positive, opportunities*) para compreender melhor o texto.

tip

Observe o contexto para inferir o significado de palavras desconhecidas.

Le@rning on the Web

Para saber mais sobre a organização de caridade britânica The Guide Dogs for the Blind Association (conhecida como Guide Dogs), visite: <www.guidedogs.org.uk>. Acesso em: 25 maio 2018.

increase
 /ɪn'kri:z/ verb
 to get bigger or to make something bigger.
 ◆ **augmentar**
 opposite:
 decrease

Save the Animals!

115

Taking it Further

Esta seção busca ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o tema da unidade e promover uma reflexão sobre a língua em uso. Incentive-os a estabelecer relações entre os textos.

Habilidades da BNCC

Os exercícios 2 e 3 contemplam a seguinte habilidade da BNCC: [EF06LI09] Localizar informações específicas em texto.

Exercício 2

Ao corrigir o exercício 2, peça aos alunos que justifiquem suas respostas com informações localizadas no texto. Eles devem indicar que a foto e a legenda que a acompanha mostram que Kelly Cronin tem deficiência visual. A legenda também indica que Kelly recebe apoio (*"I'll always be grateful to Guide Dogs for their support."*) e que seu cão-guia lhe proporciona mobilidade e independência (*"Thanks to Holly I can go where I want, when I want [...]."*).

Exercício 3

Para ajudar os alunos a responder a este exercício, oriente-os a seguir a dica de se apoiar no vocabulário conhecido e nas palavras parecidas com o português. Incentive-os a perceber as semelhanças entre palavras como *confidence* e *confiança*, *self-esteem* e *autoestima*. Em *self-esteem*, *self* não é semelhante ao português, mas já pode ser conhecido dos alunos por causa de termos como *self-service* e *selfie* (foto).

Think about it!

A partir do boxe *Think about it!*, destaque que o texto apresenta a garota com deficiência visual como alguém que, como todas as outras pessoas, tem um potencial a ser desenvolvido. Incentive os alunos a relatar experiências e/ou a pesquisar formas de apoio aos deficientes visuais, como sites que permitem a ampliação da fonte do texto, o uso de *softwares* que leem o que está escrito na tela do computador, aplicativos de celular voltados para os deficientes visuais, livros em braille, uso de braille em embalagens de remédios etc. Aproveite para abordar as condições oferecidas pela escola para alunos com deficiência visual e o que poderia ser feito para melhorar tais condições.

No decorrer das unidades, as ocorrências do boxe aprendendo na *web* continuam, sempre com link como sugestão para aprofundar os temas trabalhados. Do mesmo modo, ao final de cada unidade, na seção “*Looking ahead*”, mais fontes online são sugeridas para o aprofundamento do conteúdo, conforme a figura 13, retirada do final da unidade do sexto ano citada anteriormente.

Figura 13: Extra reading e extra vídeos, 6º ano



Fonte: Franco e Tavares (2018a, p.121)

Apesar de ser uma iniciativa interessante, no material dedicado do 6º ano, de onde os exemplos foram retirados, os alunos não foram guiados quanto aos usos dessas plataformas online, isto é, não é trabalhado como avaliar o conteúdo proposto e questionar as informações disponibilizadas. Em consonância com Zacchi (2018), só há letramentos digitais, a partir do momento em que as práticas do aluno nas redes online são problematizadas, levando-o a rever o que até então vinha sendo visto de maneira naturalizada. De forma diferente, nos anos seguintes, o que está presente no livro condiz mais com a ideia de letramentos digitais com a qual estou trabalhando. Por exemplo, na seção de abertura do livro didático do 7º ano é pontuado como realizar pesquisas na internet, e conseqüentemente, como avaliá-las; e o livro didático do 9º ano trata especificamente sobre como avaliar websites.

Stewart et al.⁴³ (2020, p. 125, tradução minha), destacam que trabalhar letramentos digitais engloba “um conjunto de práticas que envolvem tecnologias, concentrando-se não nas ferramentas, mas nas possibilidades sociais da mídia digital para criar, distribuir e interagir

⁴³ As autoras ao tratar dos letramentos digitais, adotam o adjetivo “crítico”, tratando assim de “*Critical Digital Literacies*”. Contudo, considerando a perspectiva teórica explorada nesse trabalho, Lankshear e Knobel (2011, 2015), compreendo que a terminologia *Digital Literacies*, já engloba o aspecto crítico da teoria.

com conteúdo social”⁴⁴. Nesse sentido, principalmente com os alunos do sexto ano, é fundamental um olhar criterioso para a abordagem dos temas online, já que quando se trata de ensino crítico é primordial olhar para as tecnologias digitais como artefatos de caráter social, não como uma suposta ferramenta. A concepção da tecnologia como simples ferramentas não considera o modo como somos modificados por elas, desconsiderando as implicações sociais envolvidas ao utilizar dispositivos móveis.

Além da sugestão dos *links*, Franco e Tavares (2018b) optaram por retirar, em sua maioria, os textos presentes no livro didático, da internet. Esse contexto, exemplifica uma das observações da categoria “colonialidade digital”, a qual aprofundarei mais adiante, pois mesmo que problematizar as tecnologias digitais não seja o foco da atividade, em todos os volumes, é possível visualizar possibilidades para que essas questões sejam enfatizadas. Entretanto, conforme destacado, é necessário que os alunos consigam problematizar esses textos. Para isso, os livros do 7º e 9º anos traçam um caminho que parte da avaliação do site consultado. Na imagem 14, em seguida, a atividade traça caminhos para avaliar sites, questionando quem são os autores, a procedência das informações, além da finalidade do texto produzido.

⁴⁴ “as a set of practices that engage evolving technologies by focusing not on tools, but on the social possibilities of digital media to create, distribute, and engage with social content” (Stewart et al., 2020, p. 125)

Figura 14: Evaluating Websites, 7º ano

Evaluating Websites

Is all online information reliable? Not really! Here are some useful questions to ask yourself when you are evaluating websites on the Internet.

- 1 WHO**
Who is the author of the website?
 - Is he/she an expert?
 - Is there a link to find out more about him/her?
- 2 WHAT**
What is the purpose of the website?
 - Is there relevant information in it?
 - Is it different from other websites?
- 3 WHEN**
When was the website created?
 - Are dates included for the last update?
 - Are the links current and all functional?
- 4 WHERE**
Where does the content of the website come from?
 - Are sources of factual information or statistics mentioned?
 - Is there a bibliography included?
- 5 WHY**
Why is this website useful for my purposes?
 - Why should I use it?
 - Is it better than any other?

The website domain can provide indications of the website's area of interest or purpose. The most common domains are:

- **.edu** : an educational website
- **.com**: a commercial website
- **.gov** : a federal government website
- **.org** : a nonprofit website

It is time to put into practice what you have learned about finding and evaluating websites. Imagine you are searching for biographies of world leaders and do exercises **1** and **2** in your notebook.

- 1** Find three websites that offer biographies of world leaders. Follow the steps and tips on the previous page to get more precise results.
- 2** Based on the three websites you chose, answer questions **1-5** (above) in order to decide which websites contain reliable information on the biographies you are searching for. Write the answers in your notebook. *Personal answers.*

Personal answers. Some suggested websites: <www.biography.com/people/groups/world-leaders>; <www.thefamouspeople.com/leaders.php>; <www.ducksters.com/biography/>. Accessed on: June 25, 2018.

Doing Research on the Internet

21

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 21)

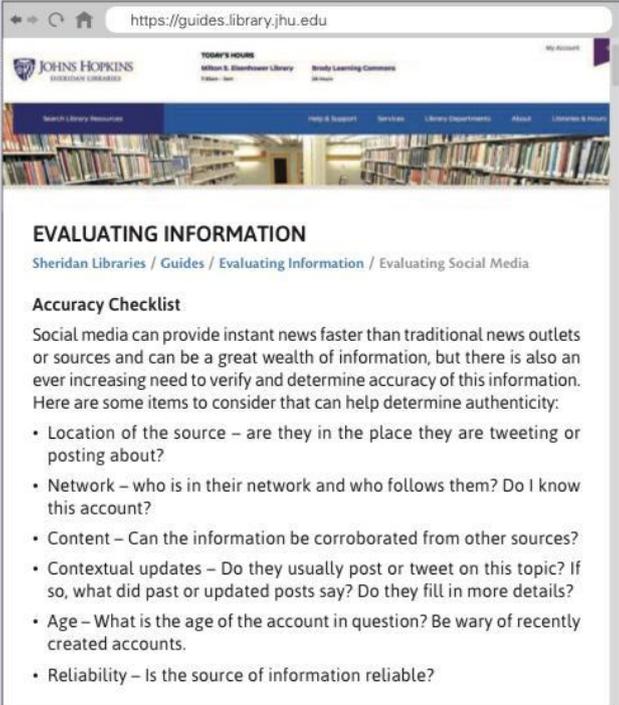
Na ocasião, os alunos são levados a questionar as possíveis razões que levaram à construção e publicação do site consultado, questionando sua produção e origem. Essa discussão é retomada no ano seguinte, 8º ano, na introdução do volume. Contudo, o tema só é aprofundado no livro dedicado ao 9º ano, também na sessão inicial do livro. Imersos em um contexto no qual as trocas de informações ocorrem majoritariamente no formato online, nossos dados tendem a ser utilizados para manutenção de colonialidades (Kwet, 2019), como também para perpetuação de questões de interesse de grupos específicos. Logo, é necessário que os alunos saibam avaliar a finalidade de um site, como também os possíveis interesses por trás das informações disponibilizadas. Na sequência abaixo, no livro do 9º ano, é possível perceber que, além de retomar o conteúdo previamente, aparece o contexto das *fake news*, as quais, com o avanço das redes e das grandes mídias, se intensificaram.

Figura 15: Evaluating websites, 9º ano

Evaluating Websites

In today's digital world, all kinds of information are available online. The aim of this section is to help you **develop skills to identify credible sources of information on the Internet and to think critically about today's media.**

1 Identifying credible information on social media can be challenging. Read the text below and learn some items to help you evaluate Internet sources. Then, discuss the following questions with your classmates.



Available at: <https://guides.library.jhu.edu/evaluate/social-media>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment).

Accuracy Checklist

Social media can provide instant news faster than traditional news outlets or sources and can be a great wealth of information, but there is also an ever increasing need to verify and determine accuracy of this information. Here are some items to consider that can help determine authenticity:

- Location of the source – are they in the place they are tweeting or posting about?
- Network – who is in their network and who follows them? Do I know this account?
- Content – Can the information be corroborated from other sources?
- Contextual updates – Do they usually post or tweet on this topic? If so, what did past or updated posts say? Do they fill in more details?
- Age – What is the age of the account in question? Be wary of recently created accounts.
- Reliability – Is the source of information reliable?

a. According to the text, how do social media differ from traditional media?

b. Which question(s) from the text above do you usually consider when verifying the quality of social media posts? *Personal answers.*

c. Do you usually check the author of a post in social media? If so, what do you often take into consideration (profile picture, followers, number of posts, the age of the account)? *Personal answers.*

NÃO escreva no seu livro.

reliable =
confiável

wary =
cauteloso(a),
cuidadoso(a)

Le@rning on the Web

Para analisar a validade do que é veiculado na internet, como imagens, pessoas e lugares, consulte as ferramentas de verificação de informações indicadas em <http://verificationhandbook.com/book/chapter10.php>. Acesso em: 1ª set. 2018.

Social media can provide instant news faster than traditional media. / Social media can be a great wealth of information.

Remember, if you are not sure about the quality of a social media post, **do not repost it.**

Evaluating Websites

Habilidades da BNCC contempladas nesta seção

Nesta seção, contemplamos a seguinte habilidade previstas na BNCC para o 9º ano:

- EF09LI08

Competências Gerais da BNCC

Nesta seção, trabalhamos as seguintes Competências Gerais da Educação Básica previstas na BNCC:

- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competências Específicas da BNCC

Nesta seção, trabalhamos as seguintes Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC:

- Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
- Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

Objetivos da seção

O objetivo desta seção é apresentar dicas práticas de como avaliar fontes de informação na internet e ambientes virtuais de socialização.

Ao final da seção, há duas tarefas para os alunos colocarem em prática o que aprenderam. Incentive-os a consultar esta seção sempre que usarem a web para pesquisas escolares. Ao longo da coleção, os alunos são incentivados a fazer buscas na internet, geralmente nas seções *Writing* e *Looking Ahead* de cada unidade e nos *Projects*.

MANUAL DO PROFESSOR - EVALUATING WEBSITES 19

Fonte: Franco (2018b, p. 19, grifos do autor)

Figura 16: How to spot fake news, 9º ano

Habilidades da BNCC

A seção *Evaluating Websites* contempla a seguinte habilidade da BNCC: [EF09LI08] Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

- 2 Read the poster below and learn how to identify fake news. Then, answer the following questions with your classmates.



bias = parcialidade, preconceito
outlandish = estranho, esquisito
outrageous = chocante, escandaloso(a)

Le@rning on the Web

Assista à palestra do jornalista Markham Nolan "How to separate fact and fiction online", em: <www.ted.com/talks/markham_nolan_how_to_separate_fact_and_fiction_online> (acesso em: 1º set. 2018), e conheça as técnicas de investigação utilizadas por ele e seu time para verificar, em tempo real, a validade das informações veiculadas na internet.

- When considering the source, what kind of information about the site is important to investigate? *its mission and its contact info.*
- What does the text say about reposting old news stories? *It doesn't mean they're relevant to current events.*
- Who/What can help you check the reliability of a site? *A librarian or a fact-checking site.*
- What other items do you usually consider when spotting fake news?
Personal answer.

Nas figuras 15 e 16, é possível notar que o tópico pretende ajudar os alunos a pensar criticamente sobre as mídias da atualidade. Suelzer (2018) reflete que após a eleição de Donald Trump, o conceito de letramentos digitais, bem como a maneira como nos relacionamos com as redes online se alteraram, visto que a internet foi utilizada como um importante veículo de manipulação das grandes massas. Nesse sentido, refletir sobre o impacto das *fake news* é uma relevante estratégia para questionar acerca do que compreendemos como letramentos digitais, e conseqüentemente as colonialidades que se manifestam nas relações online. O autor conclui que é relevante então adentrar e discutir como as mídias são construídas, no que se refere ao software, sob a perspectiva dos letramentos digitais.

Para isso, Stewart et al. (2020) pontuam que o professor precisa estar ciente dessas questões que impactam diretamente suas práticas pedagógicas. À medida que as abordagens cabem ao professor, a problematização das propostas fica a critério da sua bagagem sociocultural. Ainda observando as figuras 15 e 16, no que se refere ao trato com a temática, a proposta da atividade se limita à compreensão das informações elencadas, sem tocar nas questões sociais de maneira aprofundada. O trabalho com os letramentos digitais, como vem sendo discutido, é essencial para a problematização de temas como os propostos pelo livro. Nascimento e Knobel (2017) ao refletirem acerca dos letramentos digitais na formação de professores, perceberam que o tópico passa despercebido em muitos cursos de graduação. Uma vez que o profissional não tem sido formado levando em conta esses letramentos, é possível que a temática seja tratada superficialmente ou ignorada, considerando que a problematização, ou não, dos temas propostos fica a cargo do professor. Essa questão exemplifica as observações da categoria intitulada problematizações a cargo do professor.

Mediante as observações englobadas na categoria *web* estática, é notório que uma vez que as escolhas não são feitas de maneira inocente, ainda na figura 15, os autores em todos os volumes da coleção optam por manter nos textos extraídos da internet, o formato que lembra as páginas da *web*. Apesar de não ficar claro o propósito dessa escolha, é possível que seja uma tentativa de aproximar os alunos das redes digitais ou estas das experiências escolares. Mesmo sendo um detalhe relativamente simples, é primordial pensar como os significados são construídos a partir desse formato. Afinal, trata-se de uma construção multimodal que tem implicações nos sentidos construídos pelos estudantes.

A página da internet impressa no livro didático lembra os conceitos de *webs* 1.0 e 2.0, por meio dos quais só era possível consumir o conteúdo sem interagir propriamente com a página (Rehse; Hoffmann; Kosanke, 2016). É necessário, então, que ao olhar para esses textos, os professores e os alunos consigam reconhecer que ao interagir com uma página da *web*, em

um dispositivo móvel é possível realizar diferentes leituras do conteúdo apresentado. Destaco essa questão, dado que, de acordo com Zacchi (2018), ao planejar suas aulas utilizando tecnologias digitais, muitos professores acabam repetindo o que fariam convencionalmente com o livro didático, utilizando a tecnologia digital apenas como um suporte para a reprodução de conteúdos. Essa abordagem acaba desconsiderando as inúmeras possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais e que poderiam ser exploradas e problematizadas nas salas de aula de inglês. Essa questão é observada na categoria novos formatos, velhas práticas.

No que se refere à categoria multimodalidade, isto é, a junção de mais de um modo de construção de sentidos (escrita alfabética, linguagem oral, gestual, etc.) (Façanha, 2018), percebi que ao longo das atividades, algumas delas sugerem que os alunos produzam e compartilhem suas atividades online, como exemplificado na figura 17, a seguir. Na proposta, os alunos devem traçar um perfil de uma pessoa que eles admiram, podendo, de acordo com a questão, se tratar de um familiar, um atleta, artista, etc. Para realizá-la os alunos podem visitar o site sugerido na descrição do exercício, sendo possível identificar exemplos e os elementos que compõem uma biografia. Cientes do que fazer, o livro sugere que os alunos visitem a plataforma *canva*⁴⁵ para criar *posters* com as informações levantadas anteriormente.

Por mais que a atividade seja coerente com o conteúdo da unidade do livro didático, não ficam claros os motivos da escolha do site, nem a maneira como os alunos irão acessar a plataforma sugerida.

⁴⁵ Plataforma online e gratuita que permite a criação de *designs* para finalidades diversas.

Figura 17: Atividade de Writing, 6º ano

Writing

Esta seção propõe uma atividade de produção escrita de um gênero textual trabalhado ao longo da unidade. As características desse gênero são retomadas e, em *Writing Context*, o contexto de produção escrita é explicitado para que seja levado em consideração pelos alunos ao longo da realização do exercício. O *Step by Step* orienta os alunos a escrever seus textos passo a passo, incluindo as etapas de planejamento, escrita, revisão por pares e reescrita. O quadro *tip* apresenta perguntas que orientam a revisão dos textos e sua reescrita. A seção ainda traz sugestões para a divulgação dos textos da turma.

Habilidades da BNCC

Os exercícios, o *Writing Context*, o *Step by Step* e o boxe *tip* da seção *Writing* contemplam as seguintes habilidades da BNCC: (EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.; (EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.; (EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa [...] sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

Comente com os alunos que *fact file* pode ser escrito em uma só palavra (*factfile*) ou em duas separadamente (*fact file*). Destaque que um *fact file* pode listar fatos sobre uma pessoa ou qualquer outro tema, como um lugar, um animal, um fato histórico etc. Textos que trazem listas de informações sobre uma pessoa podem ser chamados de *fact files* (como nos textos da página 58) ou de *profile* (termo que corresponde a *perfil* em português e geralmente se refere a textos que buscam apresentar dados básicos sobre uma pessoa e apontar suas principais características). Os tipos de informação apresentados em um *fact file* ou em um *profile* podem variar de acordo com o tipo de publicação, seu objetivo e o público-alvo. Aproveite para retomar a *short bio* trabalhada na unidade 2 e leve os alunos a observar as diferenças entre as informações incluídas em cada texto. Nas *short bios* da unidade 2, por exemplo, foram apresentados os gostos e os interesses pessoais de cada um. Nos *fact files* desta unidade, esses tipos de informação não foram incluídos.

Exercício 1

Explique para os alunos que observar características de um gênero discursivo nos ajuda a compreender e produzir textos desse gênero.

Incentive-os a escrever sobre alguém que seja importante para eles e também para a comunidade local. Pode ser, por exemplo, um atleta ou um artista local, um professor ou outro funcionário da escola. Se os alunos escolherem alguém muito conhecido, oriente-os a buscar informações em várias fontes, verificá-las e selecioná-las, de modo que escrevam *fact files* originais e não reproduções de textos já escritos.

Writing Context

A partir do *Writing Context*, destaque para os alunos a importância de compreender os elementos envolvidos no contexto de produção escrita [quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com que objetivo, com que estilo, em que suporte] e levá-los em consideração nos processos de criação, revisão e reescrita do texto.

Aa Writing

Nesta unidade, você leu fichas informativas (*fact files*, em inglês) nas páginas 58 e 64. Fichas informativas apresentam breves informações sobre uma pessoa ou outro assunto. Em geral, são fichas redigidas na forma de uma lista de itens. Quando a ficha informativa é a respeito de uma pessoa, pode-se incluir dados pessoais e/ou profissionais a respeito dela. Visite: <www.biography.com> (acesso em: 12 dez. 2017) para encontrar outros exemplos de fichas informativas.

1 Write a fact file about a person you admire (family member, athlete, artist etc.). Find out more details about this person and encourage your classmates and school members to get to know more about the person you admire.

Writing Context

Before writing your text, replace each icon ★ with an appropriate answer to identify the elements of the writing context. Write the answers in your notebook.

a. Writer: you

b. Readers: classmates and other people

c. Genre: ★ *fact file*

d. Objective: present short pieces of information about the person you admire

e. Style: ★ *tone informal*

f. Media: posters/online posters

Step by Step

1. Pense em uma pessoa que você admira.
2. Descubra mais sobre sua vida e sua carreira.
3. Organize as informações pessoais (data e local de nascimento, apelido etc.).
4. Faça um rascunho da ficha informativa no seu caderno.
5. Inclua uma pequena foto da pessoa.
6. Troque fichas informativas com seus colegas e discuta os textos.
7. Faça as correções necessárias.
8. Crie a versão final do seu texto à mão ou com o auxílio de um computador.

2 It's time to share the fact file. You and your classmates can organize the fact files to create posters on specific groups of people (family members, athletes, musicians, writers, TV actors/actresses etc.). To create online posters, you can use <www.canva.com> (accessed on: December 13, 2017) and share them with other students, your teachers, your families and people everywhere.

tip

Ao revisar as fichas informativas, considere, por exemplo:

- objetivo: O texto está adequado ao público-alvo e ao seu objetivo?
- ortografia: As palavras estão escritas corretamente?
- tipo e tamanho da fonte: O texto está legível a distância?
- cores: As cores usadas despertam interesse sem prejudicar a leitura?
- imagem: A imagem está relacionada ao texto e o torna mais atraente?

Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus colegas.

68 Unit 3

MANUAL DO PROFESSOR - UNIT 3

Fonte: Franco e Tavares (2018a, p. 68, grifos do autor)

Uma das problemáticas que envolvem os usos das tecnologias digitais na escola, além das questões técnicas relacionadas à estrutura do ambiente, é a maneira como as tecnologias são compreendidas nos livros didáticos. Leander (2007) destaca que, uma vez que as práticas não estejam situadas em um contexto significativo, elas não fazem sentido para os alunos. Se chega, então, à reflexão do autor de que em muitos casos as tecnologias digitais têm sido tratadas como um tópico curricular, não como parte integral da realidade dos alunos. Outro ponto relevante a tocar diz respeito aos meios para que os alunos realizem essas atividades: a escola disponibiliza a estrutura técnica para tal? Os discentes conseguem realizar a atividade com seus próprios recursos? Se não, é possível que, com base no contexto, essas problematizações sejam tratadas de maneira superficial ou mesmo ignoradas.

Retomando a categoria referente à colonialidade digital, cabe mencionar que ao falar sobre tecnologias digitais, inevitavelmente, tocamos em um campo também atravessado de colonialidades. Com a plataformização da sociedade, cada vez mais estruturas de poder vêm se fortalecendo. Isso, além de influenciar o modo como o usuário interage nas redes, privilegia o interesse das empresas que comandam as tecnologias na atualidade, em sua maioria advindas de países do norte global (Dick; Poell; De Waal, 2018). Diante dessa realidade, em algumas atividades específicas aparecem essas problematizações para as atividades.

Figura 18: Listening and Speaking, 7º ano

The image shows a page from a textbook with the following content:

- Section Header:** Listening and Speaking
- Exercise 1:** In pairs, ask and answer the following questions. *Personal answers.*
 - a. Do you prefer to watch TV or videos on the Internet? Why?
 - b. What do you usually watch?
 - c. Do you think TV can be educational? Why (not)?
- Exercise 2:** Listen to the beginning of a talk by Lauren Zalaznick, a respected TV executive. What is she talking about? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.
 - a. Popular television shows.
 - b. The conscience of television. x
- Quote:** need states of our nation – that television is how we actually disseminate our entire value system. So, all these things are uniquely human, and they all add up to our idea of conscience. [...]
- Source:** From: TEDWomen 2010. The conscience of television. Available at: <www.ted.com/talks/lauren_zalaznick>. Accessed on: September 26, 2018. (Fragment).
- Page Number:** 104
- Unit:** Unit 5
- Page Footer:** 104 MANUAL DO PROFESSOR - UNIT 5

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 104)

Figura 19: Listening and Speaking, 7º ano

3 Listen to the recording again and choose the items below that are mentioned in it. Write the answers in your notebook.

- a. Most people watch TV. ✗
- b. Television evolves over time.
- c. The average American watches TV for almost five hours a day. ✗
- d. A lot of people don't love television so much. ✗
- e. The future of television is uncertain.
- f. Television is how we disseminate our entire value system. ✗

4 Listen to the recording once more and check your answers to exercise 3.

- 5** Lauren Zalaznick believes that television has a conscience, that is, it directly reflects "the moral, political, social and emotional need states of our nation." Do you agree with her? Why (not)? *Personal answers.*
- 6** Read an opinion text by a Chinese student. Then, discuss the following questions with your classmates. Ask extra questions and use the **Language Note**. *Personal answers.*

Do You Agree or Disagree? The Major Purpose of Television is to Educate, Not to Entertain.
By Yifan Fey, Beijing, China

To many people the major purpose of television cannot depend on a single program. In my opinion, TV is a tool for education and entertainment as well.

Natural science programs, documentaries and educational programs – the purpose of these kinds of TV programs is to educate. For example: When we have a biology course, our teacher always shows some TV programs to complement our textbook. (...)

In terms of entertainment, we have cartoons and soap operas. (...) We watch these shows when we are bored or tired.

Adapted from: <www.teenink.com/opinion/movies_music_tv/article/129895/Do-you-agree-or-disagree-The-major-purpose-of-television-is-to-educate-not-to-entertain>. Accessed on: June 29, 2018.

- a. Do you agree with Yifan about the major purpose of television? Why (not)?
- b. Does she present strong arguments to support her view? Why (not)?
- c. In your opinion, is television one of the best inventions? Why (not)?
- d. Why do you think the television industry is so successful?

tip

Ao ouvir o áudio, concentre-se nas informações que deseja e preste atenção às palavras-chave.

Language Note

Expressing an opinion: In my opinion.../I believe that.../I find that.../From my point of view.../As I see it...

Making sure you are understood: You know?/Don't you see?/Do you get it?/You're with me, right?

Agreeing: I agree with you./Sure./You're right./Absolutely./You bet.

Disagreeing: I don't agree with you./I disagree completely./I don't think so./No way./Not a chance.

tip

Alguns sites mostram o caminho percorrido durante a navegação para ajudar o visitante a não se perder. Na webpage ao lado, o visitante percorreu / Home>Opinion>Movies/Music/TV. Em qual link o visitante deve clicar se quiser ver ou dar opiniões sobre outros temas diferentes de cinema, música e TV?
No link "Opinion".

Habilidades da BNCC

O exercício 6 contempla a seguinte habilidade da BNCC: (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.

Exercício 6

Promova um debate com os alunos sobre o papel da televisão no mundo atual e, principalmente, na vida de jovens. Essa discussão é importante para que os alunos possam refletir sobre os tipos de programas de televisão que costumam assistir e, consequentemente, a influência que a televisão pode exercer na formação pessoal e social do indivíduo.

Incentive os alunos a usar as expressões do *Language Note* na discussão sobre televisão.

Adaptação de texto

Por se tratar de um texto escrito por falante adolescente não nativo, os trechos com problemas de ortografia e sintaxe em língua inglesa foram reescritos para garantir o entendimento.

Habilidades da BNCC

A pergunta do box *tip* contempla as seguintes habilidades da BNCC: (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.; (EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.

Tip

Comente com os alunos que o caminho percorrido pelo usuário durante a navegação e disponibilizado em alguns sites é chamado, em inglês, de *breadcrumbs*, fazendo referência às migalhas de pão que as personagens do conto *João e Maria*, de os Irmãos Grimm, deixam pelo caminho para não se perder na floresta.

The Entertainment Industry

A atividade destacada nas figuras 18 e 19, retirada do livro do sétimo ano, questiona qual o papel da TV na sociedade. Para tal, o livro dispõe de um áudio sobre o tema, disponível no site da editora, além de um texto que se relaciona ao tópico. Consequentemente, é possível relacionar com o que se compreende como colonialidade digital (Kwet, 2019). Através do exemplo, o professor pode levar os alunos a refletirem acerca da finalidade das mídias, bem como dos interesses que estão por trás delas, colocando em pauta as notícias veiculadas, sua origem e finalidade. No decorrer dos demais livros da coleção, é possível verificar atividades que apresentam a relação entre tecnologias digitais com atividades do dia a dia.

Figura 20: Taking it further, 8º ano

4 There is only ONE fragment below (from page 24) that has a word in **bold** with a prefix (**re-** or **dis-**). Which one? Write the answer in your notebook.

- "Reading a book"
- "Take time to **reflect** and review"
- "How to focus in the age of **distraction**"
- "**Refocus**: stretch, walk, look at things to do list" x

Go to **Vocabulary Corner** on page 182.

■ Taking it Further

Esta seção busca ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o tema da unidade e promover uma reflexão crítica sobre esse tema.

Habilidades da BNCC

As perguntas do boxe *Think about it!* contemplam a seguinte habilidade da BNCC: (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

Think about it!

No boxe *Think about it!*, ao discutir sobre o assunto *digital detox*, pergunte se os alunos sabem equilibrar o uso das tecnologias ou se fazem uso exagerado de dispositivos digitais, como o celular. Espera-se que eles mencionem como possíveis consequências do uso excessivo da tecnologia: questões como falta de foco, concentração e, até mesmo, problemas de saúde, tais como privação de sono, problemas de visão, dores de cabeça e postura incorreta. Entre as possíveis estratégias esperadas para reduzir a dependência de aparelhos tecnológicos, podem ser destacadas as seguintes: estabelecer regras de uso do celular durante os dias da semana e praticar atividades físicas regularmente.

Para ilustrar a seção e gerar uma discussão, convide os alunos a assistir ao vídeo disponível em <www.youtube.com/watch?v=J0KELDNnzU0> [acesso em: 21 out. 2018.].

Taking it Further

1 Before reading the following text, take a look at its **title**. Choose the item below that you expect to be related to "digital detox". Write the answer in your notebook.

- A chance to be part of the digital world.
- A vacation from using any kind of technology. x

What is a digital detox?

A digital detox is switching off all mobiles, smartphones, tablets, laptops, and computers for a certain length of time. This enables you to spend screen-free time doing whatever you enjoy. A digital detox is also a chance to recharge and rest. A digital detox should ideally be around 24 hours long as a minimum. It can be 72 hours or more if you want to build up to that. (...)



Available at: <www.forbes.com/sites/francesbooth/2014/06/13/how-to-do-a-digital-detox>. Accessed on: July 19, 2018. (Fragment).

2 Now read the text "What is a digital detox?" and answer the questions below in your notebook.

- What devices do you turn off in a digital detox? *All mobiles, smartphones, tablets, laptops and computers.*
- What is a digital detox good for? *To have free time to do whatever you enjoy and to recharge and rest.*
- What is the minimum amount of time for a digital detox? *24 hours.*

3 In "It can be 72 hours (...)", which expression does the pronoun **it** refer to? *"A digital detox."*

4 Which tip from the mind map on page 24 refers to the text above? *"Take a digital technological detox."*

5 Do you think you need a digital detox? Why (not)? *Personal answers.*

Think about it!

Diversas pessoas sofrem com o estresse provocado por dispositivos eletrônicos e acabam recorrendo a uma desintoxicação digital. Recentemente, devido a sua popularidade, o termo **digital detox** passou a constar em dicionários. **Na sua opinião, quais são as possíveis consequências do uso excessivo da tecnologia? O que pode ser feito para reduzir a dependência de aparelhos tecnológicos?**

Respostas pessoais.

Information Overload

27

MANUAL DO PROFESSOR - UNIT 1 27

Fonte: Franco (2018a, p. 27, grifos do autor)

Semelhante às discussões anteriores, o recorte da atividade, presente na figura 20, fala sobre um “detox digital”, o que basicamente significa se abster dos dispositivos digitais por no mínimo vinte e quatro horas com o intuito de dedicar esse tempo gasto a outras atividades e para recarregar as energias, no sentido físico e mental. A proposta tem como base um pequeno texto, e para aprofundá-la, o aluno deve responder um conjunto de questões com enfoque na compreensão das ideias apresentadas. Ao final da seção, há um *box* intitulado “*Think about it*”, que questiona quais as possíveis consequências do uso excessivo das tecnologias, como também caminhos para reduzir essa dependência. Em uma perspectiva que considera os letramentos digitais, utilizá-las criticamente, também envolve questionar o modo como interagimos com os dispositivos móveis. Portanto, saber gerir os usos que fazemos deles.

Em linhas gerais, a observação das categorias que emergiram da análise, permite perceber que a coleção apresenta atividades que contemplam possibilidades para trabalhar a partir da perspectiva dos letramentos digitais. Todavia, com exceção das atividades dedicadas a discutir sobre tecnologias, o digital aparece no decorrer das unidades por meio da sugestão de *links*, sem necessariamente haver uma problematização envolvida. Embora os livros reconheçam a presença dos dispositivos móveis, é primordial que ao menos junto às fontes sugeridas os alunos sejam levados a refletir quanto ao conteúdo posto, sua origem, finalidade e como ele pode (re)construir seus saberes por intermédio dele.

Uma vez que, segundo a concepção que adoto neste trabalho, só há letramentos digitais com a presença da problematização (Zacchi, 2018), o professor desempenha um papel essencial nesse cenário. As tecnologias e mídias digitais aparecem no decorrer das unidades, em sua maioria, complementando o conteúdo trabalhado. Diante disso, apenas nas atividades ou textos em que o foco se relaciona às tecnologias há uma iniciativa do material em questionar, nas demais fica a cargo do professor, se do seu interesse, pontuar o que foi apresentado.

Inseridos no mundo digital, os alunos precisam reconhecer a finalidade desses textos digitais em suas vidas, como também o modo como eles modificam e são modificados por eles. Stewart *et al.*, (2020, p. 33, tradução minha) escrevem que essa atitude é necessária, pois, “alguns alunos integram posturas críticas na sua utilização de ferramentas digitais, mas outros utilizam ferramentas digitais de formas mais neutras”⁴⁶. Logo, problematizar e questionar o que está posto no mundo digital é um caminho para se pensar em práticas que possibilitem o desenvolvimento de letramentos digitais.

⁴⁶ “Some students integrate critical stances in their use of digital tools, but others use digital tools in more neutral ways” (Stewart *et al.*, 2020, p.33).

4.4 Decolonialidade na Coleção *Way to English for Brazilian Learners*

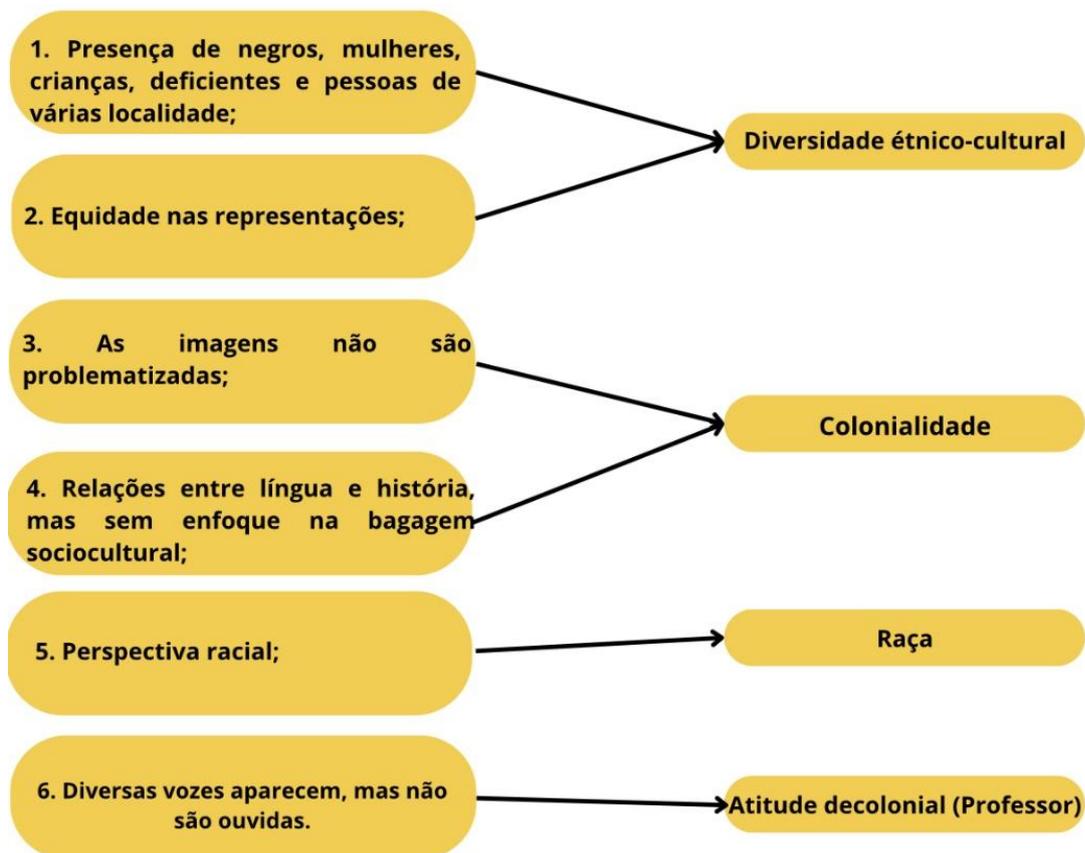
Uma das questões previstas tanto na BNCC quanto no edital do PNLD diz respeito à diversidade étnica e cultural, ou seja, os livros didáticos devem ser pensados considerando a pluralidade étnico-cultural brasileira. Logo, além da diversidade, é esperado que todas as pessoas sejam colocadas em posição de equidade, independente da raça, gênero ou classe social (Sousa Santos, 2018). Pensar o ensino de inglês a partir de uma perspectiva decolonial parte do modo como as diferentes vozes e saberes são problematizados, de modo a questionar o que foi adotado como norma no decorrer dos anos (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022).

Apesar de considerar a decolonialidade, de certo modo, enquanto a ruptura de padrões, é necessário destacar que as colonialidades, em suas diversas vertentes, constituem quem nós somos, uma vez que elas estão dentro de nós. Assim, “[...] os conhecimentos hegemônicos da colonialidade não podem ser simplesmente apagados ou eliminados, pois constituem o nosso pensamento como sujeitos constituídos e implicados na colonialidade”⁴⁷ (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 880, tradução minha). Uma vez inseridos e constituídos pela colonialidade, eliminá-la significaria apagar uma parte de nós. Nesse sentido, cabe perceber como elas atravessam as nossas identidades, bem como traçar caminhos para enfrentá-la, por meio de uma atitude decolonial (Sousa; Pessoa, 2019). Assim, da mesma maneira como pontuei na subseção anterior, quando tratei dos letramentos digitais, abaixo apresento os códigos que se mostraram comuns aos livros didáticos da coleção quando analisei o material tendo foco na decolonialidade.

⁴⁷ “[...] the hegemonic knowledges of coloniality cannot simply be erased or eliminated as they constitute our thinking as subjects constituted by and implicated in coloniality” (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021, p. 880).

Figura 21: Primeiro e Segundo ciclos de codificação - Decolonialidade

Primeiro e segundo ciclos de codificação – Decolonialidade



Fonte: Elaborado pelo autor

Através das diretrizes propostas nos documentos oficiais, especialmente BNCC e edital do PNLD, é possível verificar que questionamentos decoloniais se encontram presentes nos livros através da diversidade apresentada, já que o material engloba diferentes grupos étnicos, culturais como também linguísticos. Assim, cheguei à categoria diversidade étnico-cultural. As figuras seguintes, 22 e 23, trazem um recorte da primeira unidade do livro didático do sétimo ano, a qual apresenta uma imagem com pessoas de diversos locais do mundo

Figura 22: We are all human, 7º ano

We Are All Human

Material digital

Sequência didática
A sequência didática 2 do 1º bimestre (*Human Body*), disponível no material digital, refere-se ao conteúdo abordado nesta unidade.

Habilidades da BNCC contempladas nesta unidade
Nesta unidade, contemplamos as seguintes habilidades previstas na BNCC para o 7º ano:

- EF07LI01 • EF07LI07
- EF07LI02 • EF07LI11
- EF07LI03 • EF07LI12
- EF07LI04 • EF07LI13
- EF07LI06 • EF07LI14

Além disso, retomamos as seguintes habilidades previstas na BNCC para o 6º ano:

- EF06LI17 • EF06LI19

Ao longo da unidade, destacamos os pontos essenciais a serem trabalhados, correlacionando os conteúdos propostos nos diversos exercícios e seções com as habilidades da BNCC.

Competências Gerais da BNCC
Nesta unidade, trabalhamos as seguintes Competências Gerais da Educação Básica previstas na BNCC:

- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competências Específicas da BNCC
Nesta unidade, trabalhamos as seguintes Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC:

- Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
- Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

Objetivos da unidade
O objetivo desta unidade é levar os alunos a falar sobre o corpo humano e descrever pessoas, interagindo em situações de intercâmbio

Unit 1 We Are All Human

Warming Up!

Todo mundo é diferente. Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas tornam a vida mais interessante? Por quê? *Respostas pessoais.*



22

12309/EasyPix Brasil

Não escreva no seu livro.

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 22)

Figura 23: We are all human (continuação), 7º ano

Nesta unidade, você vai

- falar sobre o corpo humano e descrever pessoas;
- rever o Presente Simples (*Present Simple*);
- usar advérbios de frequência (*adverbs of frequency*);
- empregar vocabulário relacionado ao corpo humano (*the body*);
- compreender e produzir *quizzes*;
- estabelecer relações com Arte, Ciências e Português.



23

▶ oral de forma respeitosa e colaborativa. Além disso, objetiva-se levá-los a compreender e produzir *quizzes*.

Warming Up!

Note que, nos livros do 6º e do 7º ano, a língua portuguesa é utilizada no *Warming Up!* e em outras seções para apresentar questões importantes para o desenvolvimento dos conteúdos que os alunos poderiam ter dificuldade de compreender se fossem redigidas em inglês. Dessa forma, o uso do português não implica uma simplificação; ao contrário, permite a abordagem de questões relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, incentivando a participação crítica dos alunos.

Observe que o uso do português não elimina a apresentação de frases e expressões fixas em inglês (*chunks*), nem o trabalho sistemático, realizado ao longo da coleção, de inferência do significado de termos em inglês a partir de pistas contextuais. Ao longo das unidades e da coleção, à medida que os alunos aumentam seu conhecimento da língua inglesa, o uso do português deve ser reduzido.

Explore com os alunos a imagem, relacionando-a ao título da unidade e às experiências de cada um deles.

MANUAL DO PROFESSOR - UNIT 1 23

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 23)

Representações como essas das imagens apresentadas são comuns em todos os volumes da coleção. É possível encontrar também questões relacionadas ao Brasil, como diferentes costumes, culturas e regiões do país. Apesar da pluralidade ser uma constante no material, em diversos momentos as imagens não são problematizadas, mais especificamente, na abertura das unidades, valendo-se de um questionamento geral quanto à imagem ou à temática apresentada. Uma vez que a imagem tende a passar despercebida pelo olhar do professor e dos alunos, é possível que seja reforçada

uma imagem reduzida e estereotipada do idioma em questão, priorizando a representação do colonizador, do estrangeiro distante, europeu, estadunidense, branco, heterossexual, seguindo os falsos padrões difundidos pela globalização, e invisibilizando o Outro que está próximo, que compartilha o mesmo território, ou que está longe, mas que possui semelhança em sua história, em sua luta, no silenciamento da sua voz (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 102).

Essa abordagem se repete também na categoria colonialidade, pois sabendo que ela atravessa todos os aspectos da existência social, no que se refere às hierarquias, os espaços geográficos e papéis sociais (Veronelli; Daitch, 2021), é essencial que os padrões, e também imagens como as propostas nos livros, que buscam romper com as normatizações, sejam colocadas em pauta. O rompimento das normatizações só ocorre a partir do momento em que o aluno consegue refletir acerca do espaço que ocupa no mundo, e o modo como ele o modifica e é modificado por ele (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022).

Pensando nisso, é importante que, ao aprender inglês, o aprendiz seja levado a refletir acerca da bagagem cultural que acompanha a língua, bem como do percurso histórico traçado até a atualidade. Sob esse ponto de vista, explorar os diversos tipos de colonialidade é um caminho viável para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica. Na seção “*English all around the world*” do livro do 9º ano, a temática da colonização aparece para explicar a expansão da língua inglesa no mundo. Nas figuras a seguir, 24 e 25, é possível verificar como o tema aparece nas atividades. O colonialismo é colocado em pauta através da explicação do período histórico correspondente à expansão britânica no mundo, o que ocasionou a imposição da língua inglesa em diversos territórios.

Essa abordagem torna possível refletir que “em relação ao aspecto da cronologia/história, a decolonialidade parte da premissa de que não há história linear nem culturas autônomas ou independentes apesar da ficção de linearidade e homogeneidade criada

pela Modernidade” (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 878, tradução minha)⁴⁸. Isso significa que, considerando os eventos históricos, tudo hoje se reflete de algum modo na maneira como visualizamos o mundo e nos constituímos enquanto sujeitos.

Figura 24: History of English, 9º ano

2 Match the columns below. Write the answers in your notebook.

Dates	Facts
a. 5 th and 6 th centuries V	I. The Viking invasions.
b. 9 th century I	II. The full flowering of the Renaissance.
c. 16 th century II	III. The expansion to North America and South Africa.
d. 17 th century III	IV. The expansion to India, Australia, and New Zealand.
e. 18 th century IV	V. The settlement in Britain of Jutes, Saxons and Angles.

3 Based on the paragraph and the map below, replace the icon ★ with a word from the text to complete the following sentence. Write the answer in your notebook.

History of English

The history of the English language started with the arrival of three Germanic tribes – the Jutes, the Saxons and the Angles – who invaded ★ during the 5th century.

Adapted from: <www.englishclub.com/history-of-english>. Accessed on: September 1, 2018.

4 Order the events below (I-IV) to understand the phases of the global spread of English. Write the answers in your notebook.

- American technological domination in the late twentieth century. IV
- British colonialism from the seventeenth to the twentieth century. I
- British leadership in the Industrial Revolution in the eighteenth and nineteenth centuries. II
- American economic superiority and political leadership in the late nineteenth and early twentieth centuries. III

From: FENNEL, A. B. *A History of English: A Sociolinguistic Approach*. Hoboken: Blackwell Publishing, 2008.

Think about it!

No exercício 4, você encontra quatro fases da expansão da língua inglesa pelo mundo. Qual delas garantiu a consolidação do idioma como língua franca? a. "American technological domination in the late twentieth century."

Habilidades da BNCC

A seção *English All Around the World* contempla a seguinte habilidade da BNCC: [EF09LI17] Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.

Exercício 1

O objetivo deste exercício é resgatar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao que já discutiram sobre a língua inglesa como

língua franca. Os itens do exercício já foram discutidos pelos alunos no 7º ano, na seção *English All Around the World* e, no 8º ano, na unidade 3 (*The Future of English*). Ao corrigir o exercício, peça aos alunos que justifiquem por que o item b está errado. Espere-se que eles digam que a quantidade de falantes não nativos de inglês, ou seja, aqueles que não têm o idioma como sua primeira língua, é maior que a quantidade de falantes nativos.

9

Fonte: Franco (2018b, p. 9)

⁴⁸ “In relation to the aspect of chronology/history, decoloniality departs from the premise that there is no linear history nor autonomous or independent cultures despite the fiction of linearity and homogeneity created by Modernity” (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 878).

Figura 25: Texto “British Colonialism”, 9º ano

**Nota sobre
colonização britânica**

Durante o reinado de Jaime I da Inglaterra, com o Tratado de Londres, que marcou o fim da Guerra Anglo-Espanhola, foi estabelecida a primeira colônia britânica, a colônia da Virgínia, nos Estados Unidos, em 1607. Durante os três séculos seguintes, os ingleses expandiram o seu império a praticamente todo o mundo, incluindo grande parte da África, quase toda a América do Norte, a Índia e regiões vizinhas, além de diversas ilhas ao redor do mundo. O século XIX marca o auge do Império Colonial Britânico, cuja expansão econômica e humana é favorecida pelo desenvolvimento do capitalismo financeiro e industrial, bem como pela pressão demográfica elevada.

Fonte de pesquisa: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Império_Britânico](https://pt.wikipedia.org/wiki/Imp%C3%A9rio_Brit%C3%A1nico)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

5 Read the text below about British colonialism and answer the following questions in your notebook.

The screenshot shows a web browser window with the URL www.bl.uk. The page content includes:

American English
The first permanent English-speaking colony was established in North America in the early 1600s. The Americans soon developed a form of English that differed in a number of ways from the language spoken back in The British Isles. In some cases older forms were retained — the way most Americans pronounce the <r> sound after a vowel in words like *start*, *north*, *nurse* and *letter* is probably very similar to pronunciation in 17th century England. (...)

Influence of Empire
Meanwhile, elsewhere, the British Empire was expanding dramatically, and during the 1700s British English established footholds in parts of Africa, in India, Australia and New Zealand. The colonisation process in these countries varied. In Australia and New Zealand, European settlers quickly outnumbered the indigenous population and so English was established as the dominant language. In India and Africa, however, centuries of colonial rule saw English imposed as an administrative language, spoken as a mother tongue by colonial settlers from the UK, but in most cases as a second language by the local population.

English around the world
Like American English, English in Australia, New Zealand and South Africa has evolved in such a way that it is distinct from British English. However, cultural and political ties have meant that until relatively recently British English has acted as the benchmark for representing 'standardised' English — spelling tends to adhere to British English conventions, for instance. Elsewhere in Africa and on the Indian subcontinent, English is still used as an official language in several countries, even though these countries are independent of British rule. However, English remains very much a second language for most people, used in administration, education and government and as a means of communicating between speakers of diverse languages. (...)

Available at: <www.bl.uk/learning/langlit/sounds/case-studies/minority-ethnic/>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment).

- Where and when was the first permanent English-speaking colony established? *In North America in the early 1600s.*
- What happened to the form of English developed by the Americans? *It differed in a number of ways from the language spoken back in The British Isles.*
- During British colonialism, in which countries was English established as the dominant language? *Australia and New Zealand.*
- During British colonialism, in which countries was English imposed as an administrative language? Who spoke English as a second language? *India and Africa. The local population.*
- In which countries until relatively recently does spelling tend to adhere to British English conventions? *Australia, New Zealand and South Africa.*

foothold = ponto de apoio, base
outnumber = exceder em número
settler = colonizador
tie = laço, vínculo



Think about it!

Os britânicos expandiram seu império a praticamente todo o mundo, incluindo a América do Norte, a África, a Ásia e a Oceania. De acordo com o texto, em *English around the world*, a língua inglesa se desenvolveu da mesma forma em todos os países colonizados? Em caso negativo, quais são os diferentes usos do idioma nessas regiões? *Não. Sugestão de resposta: A língua inglesa é utilizada como língua oficial em alguns países e, em outros, como segunda língua, na administração, na educação e no governo para fins de comunicação entre falantes de diferentes línguas.*

Em consonância com Paiva (2014), contudo, enfatizo que a apresentação da temática não garante a sua problematização, visto que as decisões quanto às abordagens cabem ao professor e à sua bagagem formativa. Nos quadros guias ao professor, localizados na parte lateral das páginas, estão mais algumas informações relacionadas aos acontecimentos retratados nos textos, porém, a sugestão do material, presente na figura 24, espera que os alunos relembrem o conceito de língua franca trabalhado anteriormente. Por outro lado, o tema dos textos não ganha destaque nesse breve “diálogo” entre o livro e o professor. As informações ali apresentadas retratam informações gerais acerca do texto, porém, recaem sobre o conceito de língua franca visto nos anos anteriores, desconsiderando outros pontos relevantes do texto.

Além do fator histórico destacado, é notório que em todos os volumes há uma presença marcante de negros, mulheres, como também pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, além de personalidades marcantes na história do mundo e do Brasil. Essas representações caminham em direção a “um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas” (Matos, 2020, p. 96). As figuras abaixo exemplificam essa questão:

Figura 26: Posters Unicef, 9º ano

Boys and girls are still treated differently in today's world. Did you know that about 62 million girls around the world are not in school? Read the following persuasive campaign posters promoted by Unicef and do exercises 5 and 6 in your notebook.

EDUCATION TRANSFORMS GIRLS' LIVES — AND ENTIRE SOCIETIES.

WHEN YOU EDUCATE A GIRL YOU EDUCATE A NATION

Available at: <<https://br.pinterest.com/pin/539298705308736397/>> Accessed on: September 5, 2018.

Available at: <<https://br.pinterest.com/pin/539298705308736393/>> Accessed on: September 5, 2018.

5 In your notebook, write sentences based on the topic of the campaign posters above. Use the **first conditional** as in the example below. *Personal answers.*

Example: If children go to school, they will have more opportunities to develop their personalities, talents, and abilities.

6 Education represents opportunity and it is the right of every child. It should also teach them to respect other people. Apart from school, what other institutions, groups and/or media should encourage children to respect other people? *Suggested answers:* Society in general; family; television programs, movies etc.

Le@ming on the Web
Os dois cartazes de campanha desta página fazem parte do International Day of the Girl, organizado pelo Unicef e que promove o empoderamento de meninas. Para conhecer mais sobre esse evento, visite <www.unicef.org/gender/gender_dayofthegirl.html>. Acesso em: 10 set. 2018.

Go to Language Reference in Context on page 193.

Living with Differences

65

MANUAL DO PROFESSOR - UNIT 3 65

Fonte: Franco (2018b, p. 65)

Figura 27: Empowerment through Sport, 7º ano

Empowerment through Sport

Material digital

Sequência didática
A sequência didática 3 do 1º bimestre [The Power of Sports], disponível no material digital, refere-se ao conteúdo abordado nesta unidade.

Audiovisual
O audiovisual 1 (vídeo: Object Pronouns), disponível no material digital, refere-se ao conteúdo abordado nesta unidade. Consulte as orientações de uso, também disponíveis no material digital.

Habilidades da BNCC contempladas nesta unidade

Nesta unidade, contemplamos as seguintes habilidades previstas na BNCC para o 7º ano:

- EF07LI01 • EF07LI07
- EF07LI02 • EF07LI11
- EF07LI03 • EF07LI12
- EF07LI04 • EF07LI13
- EF07LI06 • EF07LI14

Além disso, retomamos as seguintes habilidades previstas na BNCC para o 6º ano:

- EF06LI17 • EF06LI19

Ao longo da unidade, destacamos os pontos essenciais a serem trabalhados, correlacionando os conteúdos propostos nos diversos exercícios e seções com as habilidades da BNCC.

Competências Gerais da BNCC

Nesta unidade, trabalhamos as seguintes Competências Gerais da Educação Básica previstas na BNCC:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos,



Empowerment through Sport

Warming Up! Não escreva no seu livro.

Você conhece as pessoas das fotos? De onde elas são? O que estão fazendo?
Respostas pessoais. Sugestões de resposta: Tereza e Guilhermina e Rafael Lázari são brasileiras. Elas estão participando dos Paracalçados. Elas estão correndo.



36

resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade

de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências Específicas da BNCC

Nesta unidade, trabalhamos as seguintes Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC:

36

MANUAL DO PROFESSOR - UNIT 2

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 36)

127

Conforme pode ser visto nas figuras 26 e 27, ambas apresentam possibilidades de questionamento sob o viés da decolonialidade. No primeiro caso, além das questões de gênero, é possível também problematizá-las a partir dos letramentos de sobrevivência (Maia, 2022). No segundo exemplo, além de refletir sobre diferentes corpos e saberes, é possível pensar como lemos esse texto e o porquê fazemos desse modo, através da perspectiva de Menezes de Souza (2011). Contudo, fica a critério do professor o modo como as temáticas serão abordadas, e conseqüentemente, atravessar ou não os questionamentos dos livros didáticos. No que se refere às concepções de gênero, os livros buscam tratar do assunto com equidade, ou seja, colocando homens e mulheres nas mesmas funções e posições sociais. No próximo exemplo, presente na figura 28, retirado da seção *Reading Comprehension*, voltada à compreensão textual, aparecem duas personalidades do futebol brasileiro, Marta e Neymar. A atividade é dividida em dois momentos, sendo o primeiro dedicado a uma pré-leitura questionando os alunos quanto a pessoas que eles admiram, e, em seguida, são levados a identificar os dois jogadores nas imagens abaixo. Posteriormente, é possível verificar os textos, os quais trazem informações pessoais de ambos, com enfoque na carreira no futebol.

Figura 28: Reading Comprehension, 6º ano

Reading Comprehension
Before Reading

Esta subseção visa ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e/ou gênero do texto para favorecer o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido e sua compreensão.

Exercício 1

Tendo em vista que os alunos já estão mais familiarizados com a língua inglesa e já colocaram em prática algumas estratégias de compreensão de enunciados nas unidades anteriores, a partir desta unidade, os exercícios desta seção são apresentados totalmente em inglês.

Os exercícios 1 e 3 devem ser feitos oralmente, em português ou inglês, a seu critério.

Habilidades da BNCC

O exercício 2 e o *boxe tip* que o acompanha contemplam a seguinte habilidade da BNCC: (EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.

Exercício 2

Orientar os alunos a observar o endereço do *website* de onde o primeiro texto foi retirado para responder ao item **b**. Ao observar termos como "biography" e "people" no endereço do primeiro *website*, eles poderão deduzir que lá são publicadas informações biográficas sobre pessoas famosas em geral.

Exercício 3

Ao discutir as expectativas dos alunos sobre os textos, peça a eles que passem os olhos pelos textos (sem lê-los) e destaque que as informações são organizadas em uma lista de tópicos, e não em forma de parágrafo. Pergunte-lhes se já leram textos desse tipo em português. Em caso afirmativo, pergunte onde foram publicados e quais informações eram apresentadas. Comente que é comum esses textos serem publicados ao lado de textos um pouco mais longos sobre a mesma pessoa. Nesse caso, o texto em forma de tópicos oferece ao leitor informações pontuais que podem ser lidas rapidamente.

Reading

Lembre aos alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos. Nesta primeira

Reading Comprehension

Before Reading

- Answer the questions below. *Personal answers.*
 - What are the names of the people you admire?
 - Where are they from?
 - What are their occupations?
- Take a look at the **structure**, the **source** and the **pictures** of the following texts. Then, choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.
 - The photographs show
 - ▲ two soccer players from Brazil. ✗
 - a Brazilian athlete and a Brazilian actress.
 - The website that published **Text 1** divulges information about
 - ▲ soccer players only. ■ famous people in general. ✗
 - The objective of **Text 1** and **Text 2** is to
 - ▲ share stories about the life of a famous person.
 - present short pieces of information about a person. ✗
- What do you know about the people in the following photographs? What do you expect to read about them in the texts below? *Personal answers.*

> tip
Observe a estrutura do texto, a fonte e as pistas gráficas para formular hipóteses sobre a finalidade dele.

> tip
Ative seu conhecimento prévio sobre o tema do texto para favorecer o estabelecimento de hipóteses a respeito do que será lido.

Language Note
soccer player (AmE) = footballer (BrE)

> tip
A abreviação AKA (also known as) é utilizada para apresentar o nome mais conhecido de uma pessoa, como seu apelido, pseudônimo etc.

Reading

Now read the texts below to check your predictions.

Text 1



Quick facts
Name: Marta
Occupation: Soccer player, athlete
Birth date: February 19, 1986 (age 32)
Place of birth: Dois Riachos, Brazil
AKA: Marta
Full name: Marta Vieira da Silva
Nickname: Pelé de saias ("Pelé with skirts")

Available at: <www.biography.com/people/marta-21322927>. Accessed on: January 22, 2018. (Fragment)

Text 2



Neymar fact file
Full name: Neymar da Silva Santos Junior
Date of birth: February 5, 1992 (age 26)
Place of birth: Mogi das Cruzes, Brazil
Height: 1.75 m (five feet, nine inches)
Position: forward
Senior international debut: USA, August 10, 2010
International goals: 52
Clubs: Santos (BRA) 2009-2013, Barcelona (ESP) 2013-2017, Paris Saint-Germain (FRA) 2017-present

Available at: <<http://punching.com/neymar-factfile/>>. Accessed on: December 26, 2017. (Fragment)

leitura, o objetivo é verificar se as previsões feitas se confirmam. Oriente-os a se apoiarem nas imagens e no vocabulário já conhecido.

Nota sobre o apelido "Pelé de saias"

Segundo a própria Marta, em entrevista à *Folha de S.Paulo*, o apelido "Pelé de saias" surgiu na Suécia quando ela jogou no mesmo estádio em que a seleção brasileira havia sido campeã em 1958, com o jogador Pelé como grande responsável pelo título.

Fonte de pesquisa: <www1.folha.uol.com.br/esp/ esporte/ik1510200729.htm>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Nota sobre soccer e football

Nos Estados Unidos, *soccer* é o termo utilizado para se referir a futebol e *football* é o termo usado para se referir ao futebol estadunidense. Já no inglês britânico, *football* é o termo usado para se referir ao futebol europeu.

Fonte de pesquisa: <www.inglesnapontadalingua.com.br/2013/02/a-diferenca-entre-soccer-e-football.html>. Acesso em: 1º out. 2018.

Na atividade em questão, os alunos são levados a, de certo modo, estabelecer um comparativo entre os dois jogadores de futebol. Chama atenção que a jogadora Marta possui o pseudônimo “Pelé de saias”, o qual na página seguinte é colocado em questão:

Figura 29: Reading for Critical thinking, 6º ano

Reading for Critical Thinking

Discuta as perguntas abaixo com seus colegas. *Respostas pessoais.*

- a. Na sua opinião, que leitores podem se interessar pelos textos sobre Marta e Neymar?
- b. Para você, os textos trazem informações relevantes sobre cada um? Que informações você incluiria em cada texto ou excluiria deles? Por quê?
- c. O futebol feminino ainda não tem a mesma popularidade que o futebol masculino, e as jogadoras não têm o mesmo prestígio que os jogadores. Em sua opinião, a comparação de Marta com Pelé é uma forma de valorizar o futebol feminino ou de manter o futebol masculino como modelo? Será que um dia algum jogador poderia ser chamado de “Marta de calças”?

> tip
Procure ter uma postura crítica diante dos textos, considerando novas perspectivas sobre o tema e relacionando-o com a realidade a sua volta.

Fonte: Franco e Tavares (2018a, p. 60)

A proposta questiona as possíveis razões pelas quais o futebol masculino sempre é colocado como modelo e como isso, por consequência, impacta na imagem da jogadora Marta. Ademais, é possível estabelecer conexões com tópicos profundos e de interesse social relacionados aos papéis estabelecidos pelos homens e pelas mulheres na sociedade. Embora a atividade busque estabelecer uma equidade de gênero, comparando os dois jogadores, nas atividades seguintes, da mesma unidade, o jogador Neymar é citado em ao menos mais quatro momentos, enquanto a jogadora parece ter sido esquecida. Somente no livro do ano seguinte, o 7º ano, Marta volta a ser citada nos exemplos.

Como nenhuma escolha no livro didático é feita de forma inconsciente (Rajagopalan, 2012; Kumaravadivelu, 2016), a depender do modo como as atividades sejam abordadas é possível que seja reforçado o futebol como esporte masculino e, conseqüentemente, estereótipos relacionados à presença das mulheres no futebol, configurando assim um exemplo da colonialidade do ser (Mignolo, 2003). A coleção apresenta um vasto recorte no que se refere à diversidade étnica e cultural, atendendo, assim, ao que solicita o edital do PNLD (Brasil, 2018b), porém, assim como nas atividades que englobam os letramentos digitais, falta iniciativa do material para problematizar os tópicos e as realidades elencadas.

Essa discussão se entende nas observações da categoria referente à raça. De antemão, relembro que uma das formas exploradas ao se pensar a decolonialidade, é trabalhar a partir do conceito de raça, visto que, conforme Quijano (2005), este é um poderoso meio de dominação que se estende até a atualidade. A unidade quatro, do 7º ano, exemplifica um pouco dessas questões, na prática, retornando ao passado e lembrando personalidades que lutaram pela igualdade social.

Figura 30: Looking to the past, 7º ano

Looking to the Past



Unit 4

Looking to the Past



Material digital

Sequências didáticas

As sequências didáticas 2 (*Who were they?*) e 3 (*Inspiring Women*) do 2º bimestre, disponíveis no material digital, referem-se ao conteúdo abordado nesta unidade. Consulte as orientações de uso, também disponíveis no material digital.

Audiovisual

O audiovisual 2 (vídeo: *Past Simple: verb to be*), disponível no material digital, refere-se ao conteúdo abordado nesta unidade. Consulte as orientações de uso, também disponíveis no material digital.

Habilidades da BNCC contempladas nesta unidade

Nesta unidade, contemplamos as seguintes habilidades previstas na BNCC para o 7º ano:

- EF07LI01
- EF07LI02
- EF07LI03
- EF07LI04
- EF07LI05
- EF07LI06
- EF07LI07
- EF07LI08
- EF07LI09
- EF07LI10
- EF07LI11
- EF07LI12
- EF07LI13
- EF07LI14
- EF07LI15
- EF07LI16
- EF07LI17
- EF07LI18

Ao longo da unidade, destacamos os pontos essenciais a serem trabalhados, correlacionando os conteúdos propostos nos diversos exercícios e seções com as habilidades da BNCC.

Competências Gerais da BNCC

Nesta unidade, trabalhamos as seguintes Competências Gerais da Educação Básica previstas na BNCC:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Warming Up!

As imagens mostram pessoas de diferentes partes do mundo que marcaram a nossa história. Quem foram elas? De onde elas vieram?

Martin Luther King, Jr. (Estados Unidos, 1929-1968); Emmeline Pankhurst (Inglaterra, 1858-1928); Frida Kahlo (México, 1907-1964); Nelson Mandela (África do Sul, 1918-2013); Zumbi dos Palmares (Brasil, 1655-1695); Indira Gandhi (Índia, 1917-1984).



© Foto: Shutterstock/Corbis via Getty Images



Museo Histórico Nacional, Colección Corbis via Getty Images

diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências Específicas da BNCC

Nesta unidade, trabalhamos as seguintes Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC:

- Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos su-

70

MANUAL DO PROFESSOR - UNIDADE 4

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 70)

Os exemplos dispostos nas figuras 30 e 31 exemplificam um pouco da diversidade presente no mundo, a qual se reflete nas salas de aula de línguas. O contexto multicultural, isto é, de acordo com hooks (2013), um espaço em que pessoas com traços, saberes e culturas distintas se encontram, ganha espaço. O desafio atual, segundo a autora, é ensinar nessa sala de aula de modo que todas as vozes sejam ouvidas e contempladas de forma igual, fazendo do ensino uma experiência democrática e inclusiva. Para isso, “os professores e os alunos no contexto multicultural têm de aprender a aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias” (hooks, 2013, p. 59). Junto a esse processo, surgem também uma série de resistências a romper com os padrões privilegiados e aceitos socialmente.

Em salas de aula marcadas pela pluralidade, como as encontradas no Brasil, por exemplo, é inevitável que os professores e os alunos passem pelo processo de reconhecer e trabalhar com as diferenças, visto que se busca que o ensino seja uma experiência inclusiva (hooks, 2013). Um pouco mais adiante, na unidade supracitada, na seção *Looking ahead*, última atividade da unidade, conforme figura 32, é sugerido o texto abaixo, o qual traz um pouco da história de Creuza, trabalhadora doméstica no Brasil:

Figura 32: Looking ahead, 7º ano

Looking Ahead

a. Suggested answers: She was a domestic worker. Today she speaks out on the rights of domestic workers. Today she is President of the National Federation of Domestic Workers in Brazil and active in the Unified Black Movement and the Women's Movement.

Read the following real life story about a domestic worker in Brazil. Then, talk to a classmate about it and answer the questions below.

b. Suggested answers: Millions of Brazilian domestic workers, mostly women, mostly black. Domestic workers in Brazil (children and teenagers) who work as slaves.

Creuza Oliveira, a domestic worker in Brazil

The voice of Creuza Oliveira tells the story of more than nine million Brazilian domestic workers, mostly women, mostly black, for whom slavery is not relegated to the dust piles of history. (...)

Born in a family of poor rural workers with no schooling, Oliveira began life as a domestic worker in Bahia when she was 10 years old. Unable to balance work and school, she had to pick work and dropped out of school numerous times. (...)

"Almost half a million domestic workers in Brazil are children and teenagers between 5 and 17 years of age – working without compensation, as slaves," she said. (...)

Oliveira is now President of the National Federation of Domestic Workers in Brazil and active in the Unified Black Movement and the Women's Movement. (...)

Creuza Maria de Oliveira was employed as a domestic worker at the age of 10. She speaks out on the rights of domestic workers.

Available at: <www.un.org/en/letsfight racism/oliveira.shtml>. Accessed on: March 20, 2018. Copyright 2015. United Nations. Reprinted with the permission of the United Nations.

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 83)

O texto presente na figura 32, recorte ainda do livro do 7º ano da coleção, conta a história de Creuza Oliveira, trabalhadora doméstica, que, como muitas mulheres negras ao redor do Brasil, teve que trabalhar ao invés de estar na escola. Esse recorte é bastante pertinente para se refletir acerca dos eventos históricos que constituíram/constituem nosso país, além do modo como essa bagagem cultural permanece até a atualidade, intrínseca a cada um de nós.

Figura 33: Looking ahead (continuação), 7º ano

The image shows a page from a textbook with a light blue background. On the left, there are four numbered questions in English (a, b, c, d) and their suggested answers. Question (d) asks if slavery is over in Brazil, with a suggested answer that it is not because of domestic workers. To the right of the questions is a photograph of a protest where people are holding a banner that reads 'MY NO TO RACISM! EFF APARTHEID!'. Below the questions is a 'Think about it!' section with a light pink background, containing a Portuguese text box that asks students to discuss the history of slavery and racism in their groups. The text in the box is: 'Escravidão e racismo fazem parte da nossa história e não podem ser ignorados. Na sua opinião, é importante que os jovens conheçam o que aconteceu com seus ancestrais? Em pequenos grupos, discuta o lugar da história em nossas vidas. Respostas pessoais.'

a. What was Creuza Maria's job? What does she do today?

b. Who does Creuza try to help?

c. What does she fight against?
Suggested answers: Racism/Slavery/Social injustice/Prejudice.

d. According to Creuza, is slavery over in our country? Why (not)?
No, it isn't. Suggested answer: There are a lot of domestic workers in Brazil (children and teenagers) who work without compensation, as slaves.

Think about it!

Escravidão e racismo fazem parte da nossa história e não podem ser ignorados. Na sua opinião, é importante que os jovens conheçam o que aconteceu com seus ancestrais? Em pequenos grupos, discuta o lugar da história em nossas vidas. Respostas pessoais.

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 83)

Após a leitura, o livro sugere uma discussão baseada na ideia de escravidão apresentada no texto, segundo a realidade retratada no texto anterior (Figura 32), como também sua ligação com o racismo e os reflexos na atualidade. Nesse momento, é possível pontuar diversas questões relevantes a essa discussão, como o processo de racialização e a ideia de colonialidade (Quijano, 2005), como também pensar em caminhos para enfrentá-las. Para ir de encontro a essas colonialidades, é preciso ler se lendo (Menezes de Souza, 2011), questionando a maneira como se enxerga o mundo e o porquê a faço desse ou daquele modo. Reconhecer as colonialidades que nos fazem enquanto sujeitos não é uma tarefa fácil. Hooks (2013) pontua que essa atitude causa certo desconforto ou dor, pois a mudança pode causar um distanciamento entre o conhecimento adquirido e as ideias antigas. Porém, é um exercício necessário, já que buscamos um ensino plural, inclusivo e acolhedor.

Essa abordagem reafirma que a língua não é um meio neutro, mas associada a diversos sentidos que são negociados a partir dela (Jordão, 2013). Assim, por meio das atividades, sempre considerando a abordagem do professor, é possível estabelecer conexões entre o global e o local, de modo a guiar os alunos a uma reflexão mais ampla, ajudando-os a perceber sua

realidade e como eles se inserem nela, por intermédio de perspectivas outras, além da que eles já visualizam. Além disso, o livro apresenta referências de diferentes locais do Brasil, adentrando em temáticas que são comuns no país.

A coleção, através da diversidade cultural apresentada, possibilita trabalhar a partir de um viés decolonial. Mesmo que em certos momentos não se encontre uma iniciativa do material para problematizar os grupos apresentados, o professor pode aprofundar essas questões, de acordo com sua bagagem cultural e seu interesse. Assim, cheguei à categoria atitude decolonial, pois, em consequência dessa abordagem, os aspectos culturais acabam não ganhando tanta visibilidade ao longo das atividades, atendendo parcialmente a essa questão prevista no edital, por mim analisado. Recai então sob responsabilidade do professor a decisão de aprofundá-las ou não, o que torna necessário pensar em uma atitude decolonial, indo de encontro às colonialidades que se perpetuam, mesmo que de forma sutil, no livro didático.

4.5 BNCC, PNLD e a coleção *Way to English for Brazilian Learners*

Nesta subseção, uma vez que os documentos e os livros foram explorados anteriormente, será traçado um breve percurso apontando como as abordagens baseadas nos letramentos digitais e na decolonialidade são exploradas com base nas diretrizes propostas na BNCC e no PNLD. Como explorado ao longo deste trabalho, tanto a BNCC quanto o PNLD são políticas públicas direcionadas diretamente à sala de aula e aos livros didáticos. Uma vez aprovado para a produção e distribuição nas escolas, o material deve estar em conformidade com as diretrizes alinhadas nos dois documentos. Desse modo, ao longo da coleção, é notório como essa relação se estabelece e se estende ao longo de todos os livros. Nas seções introdutórias presentes no manual do professor, por exemplo, os autores afirmam que:

Nesta obra, utilizamos tais objetos de conhecimento e habilidades como referência para a organização dos conteúdos e das atividades em cada ano, sem ignorar a possibilidade de incluir outras habilidades não previstas na BNCC e de retomar algumas habilidades diferentes, de modo a contemplar uma perspectiva de currículo espiralado, conforme sugerido pela própria BNCC (Franco; Tavares, 2018, p. XXI).

Posteriormente, as atividades e conteúdos são elencados seguindo os caminhos traçados pelas habilidades e competências previstas na BNCC. Além das menções às habilidades no decorrer das atividades, no primeiro momento, é traçado um trajeto interligando as seções presentes no livro didático e as habilidades que cada atividade contempla, como no exemplo abaixo:

Figura 34: Objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC, 6º ano

I Correspondência do conteúdo do 6º ano com os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC

O quadro a seguir explicita a correspondência entre os conteúdos das seções e unidades a serem trabalhadas no 6º ano com os objetos de conhecimento e as habilidades previstos na BNCC para esse ano.

Referência no material didático	Objetos de conhecimento	Habilidades
Seção <i>Classroom Language</i>	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
	Imperativo	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
	Construção de repertório lexical	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
Seção <i>English All Around the World</i>	Presença da língua inglesa no cotidiano	(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado. (EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

Fonte: Franco e Tavares (2018a, p. XXI)

MANUAL DO PROFESSOR - PARTE GERAL

XXI

A lógica construída por meio da instrumentalização dos saberes, prevista na BNCC, retoma as discussões tratadas anteriormente com relação aos documentos, atribuindo ao livro didático a manutenção de interesses de grupos específicos. De acordo com Silva (2018, p.12), “quando se associa a prescrição de competências à atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista”. Ainda, a autora destaca que essa é uma construção que reforça a lógica mercantilista adotada a partir das reformas do governo Temer, as quais buscam “profissionalizar” o ensino, desconsiderando o caráter formativo e autônomo da educação.

Sob a ótica das teorias dos letramentos digitais e da decolonialidade, essa lógica construída pelos documentos, “certamente está no horizonte que a Base Nacional Comum Curricular se instituir como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforça-las” (Silva, 2018, p. 375). Baseado na homogeneização dos sujeitos, o livro didático acaba se afastando e indo em direção contrária aos interesses dos diversos grupos sociais que deveria representar. É possível que, por essa razão, questões relevantes às teorias supracitadas, não sejam aprofundadas, focando, muitas vezes, em elementos somente linguísticos. A sequência de imagens a seguir apresenta a seção “*English all around the world*” dos quatro volumes da coleção e exemplifica o que me proponho a demonstrar.

Figura 35: English all around the world, 6º ano

English All Around the World

Material digital

Piano de desenvolvimento bimestral

No material digital, o plano de desenvolvimento referente ao 1º bimestre do 6º ano apresenta subsídios para o professor, com sugestões de práticas de sala de aula relacionadas aos conteúdos abordados na seção anterior (Classroom Language), nesta seção e nas unidades 1 e 2 deste livro. No projeto Integrador sugerido no plano de desenvolvimento, abordamos a presença da língua inglesa no cotidiano da comunidade local, retomando e ampliando o tema desta seção.

Seqüência didática
A seqüência didática 1 (English Everywhere), disponível no material digital, refere-se ao conteúdo abordado nesta seção.

Habilidades da BNCC contempladas nesta seção

Nesta seção, contemplamos as seguintes habilidades previstas na BNCC para o 6º ano:

- EF06L125
- EF06L126

Competências Gerais da BNCC

Nesta seção, trabalhamos a seguinte Competência Geral da Educação Básica prevista na BNCC:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competências Específicas da BNCC

Nesta seção, trabalhamos a seguinte Competência Específica de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental prevista na BNCC:

- Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as

English All Around the World

Nesta seção, você vai identificar e discutir a presença do inglês à sua volta.

Não escreva no seu livro.

1 Observe as imagens abaixo e responda no seu caderno:

- Onde você pode encontrar os itens mostrados nas imagens?
Respostas possíveis: lanchonetes, vitrines de loja, jogos de celular, computador, controles, roupas, cochonito-quemora, lanchonete, Pianos?, Livro, Proibido no China, Múscio.
- Qual deve ser o significado das palavras/expressões em inglês?
Respostas possíveis: Light, Made in China, Mute.
- Quais palavras nas imagens não costumam ser substituídas por termos equivalentes em português?
Respostas possíveis: Made in China, light, mute.

tip
Observe o inglês à sua volta e veja o que você já sabe devido à presença desse idioma no seu dia a dia.

10

a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

Objetivos da seção

O objetivo desta seção é levar os alunos a identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade e refletir criticamente sobre a absorção de elementos/produtos culturais de países de língua inglesa pela sociedade brasileira/comunidade.

Habilidades da BNCC

Os exercícios propostos na seção English All Around the World contemplam as seguintes habilidades da BNCC: (EF06L125) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado; (EF06L126) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

2 Como você já sabe, várias palavras e expressões em língua inglesa também fazem parte do cotidiano de países em que esse idioma não é língua materna nem oficial, como é o caso do Brasil. Essas palavras e expressões estão em vários lugares: nos jogos digitais, nas vitrines de lojas, nas embalagens e até mesmo nas etiquetas de roupas que usamos. Quais outras palavras/expressões em inglês estão presentes no seu dia a dia? Escreva as respostas no seu caderno. *Resposta pessoal.*

Sugestões de resposta: Porque muitos produtos que consumimos foram criados ou produzidos em outros países e a língua inglesa é usada como forma de comunicação internacional entre países de diferentes idiomas. Porque várias tecnologias foram criadas em países de língua inglesa e mantêm seu nome original no Brasil. Porque algumas empresas americanas que operam em inglês podem chamar mais atenção para suas marcas e produtos. Respostas pessoais.

Think about it!
Por que é comum usarmos termos em inglês na língua portuguesa? Como você avalia o uso de palavras em inglês que tenham equivalentes em nosso idioma? Você acredita que a valorização da língua inglesa e da cultura estrangeira pode ocupar espaços de expressão da cultura brasileira?

Sugestão de resposta: Seifje é uma fotografia que a pessoa tira de si própria, geralmente com um smartphone. Quando esse tipo de foto começou a se popularizar, a seifje costumava ser individual. Com o tempo, as seifjes com mais de uma pessoa passaram a ser mais comuns. Para Jon, uma seifje deve ser uma foto de si mesmo sem acompanhantes. Embora ele quisesse tirar uma seifje individual, acabou tirando uma seifje em grupo, porque Garfield e os outros animais se juntaram a ele para aparecer na foto.

3 Em 2013, seifje foi considerada uma palavra internacional e passou a constar em dicionários. Leia a tirinha abaixo e tente explicar, com suas palavras, o significado da palavra seifje. Em sua opinião, Jon conseguiu tirar uma seifje?

Available at: <http://garfield.com/come/2014-01-26> Accessed on November 27, 2017.

11

Exercício 1

No item b do exercício 1, é possível que os alunos identifiquem outras palavras/expressões em inglês e indiquem seus significados, como **semi-anual** (semi-annual), **até** (up to), **modelos selecionados** (select styles), **sopa** (soup) e **XL** (abreviação de extra large, extra grande, em português).

Think about it!

Comente com os alunos que fatores como a globalização e o imperialismo econômico contribuíram para o alcance da língua inglesa

no mundo e para a disseminação de elementos/produtos culturais de países de língua inglesa.

Nota sobre seifje

Seifje é uma fotografia que uma pessoa tira de si mesma (ou seja, um autorretrato) geralmente com o uso de um smartphone que é segurado na mão da própria pessoa que aparece na foto ou apoiado em um bastão conhecido como pau de seifje (em inglês, seifje stick). Pode-se fazer uma seifje com várias pessoas desde que

a foto seja tirada por uma das pessoas retratadas. As seifjes que envolvem várias pessoas fotografadas são conhecidas como seifjes em (ou do) grupo. A palavra é formada pela adição do sufixo -ie (usado para criar substantivos quase sempre informais) ao substantivo self (que equivale a "eu", a própria pessoa). Foi considerada a palavra internacional do ano de 2013 pelo Oxford English Dictionary.

Fonte de pesquisa: <http://es.wikipedia.org/wiki/Seifje>; <http://pt.wikipedia.org/wiki/Seifje>; <www.dicionario.com.br/brows/46>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Para saber mais

Para conhecer duas experiências pedagógicas envolvendo a presença da língua inglesa no cotidiano de alunos brasileiros do Ensino Fundamental, recomendamos as leituras a seguir.

- GUARINO, T. S. O.; ALVARELI, L. V. G. Percepções sobre a prática docente: a presença da língua inglesa no cotidiano dos alunos de um quinto ano do ensino fundamental. *Janus*, Lorena, v. 8, n. 13, p. 71-79, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://ataz.br/see/index.php/janus/article/viewArticle/367>. Acesso em: 3 jul. 2018.
- LOUZADA, H. F.; CARMEN, I. B. B. O inglês no cotidiano e sua aplicação prática dentro da sala de aula de língua estrangeira. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, v. 1, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producao/pde/2012/2012_1sem_1em_artigo_helena_francoia_louzada.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2018.

10 MANUAL DO PROFESSOR - ENGLISH ALL AROUND THE WORLD

MANUAL DO PROFESSOR - ENGLISH ALL AROUND THE WORLD 11

Fonte: Franco e Tavares (2018a, p. 10-11)

Figura 36: English all around the world, 7º ano

English All Around the World

Material digital

Plano de desenvolvimento bimestral

No material digital, o plano de desenvolvimento referente ao 1º bimestre do 7º ano apresenta subsídios para o professor, com sugestões de práticas de sala de aula relacionadas aos conteúdos abordados nas seções introdutórias (English All Around the World, Tips Into Practice, Doing Research on the Internet) e nas unidades 1 e 2 deste livro. No projeto integrador sugerido no plano de desenvolvimento, propomos a produção de verbetes de enciclopédia sobre as diferentes modalidades de esportes paralímpicos, retomando e ampliando o tema da unidade 2.

Habilidades da BNCC contempladas nesta seção

Nesta seção, contemplamos a seguinte habilidade prevista na BNCC para o 7º ano:

- EF07LI21

Competências Gerais da BNCC

Nesta seção, trabalhamos a seguinte Competência Geral da Educação Básica prevista na BNCC:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competências Específicas da BNCC

Nesta seção, trabalhamos as seguintes Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC:

- Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

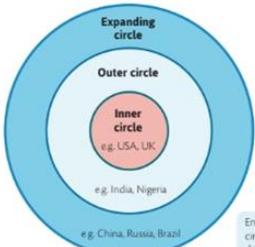
English All Around the World

Nesta seção, você vai analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado. Antes de você ler os textos a seguir e explorar a abrangência da língua inglesa, responda em seu caderno:

Na sua opinião, há mais falantes de inglês como língua materna ou pessoas que usam a língua inglesa e têm outro idioma como língua materna? *Resposta pessoal.*

Agora leia os textos abaixo e responda às questões a seguir em seu caderno.

Text 1



English: The three circles of English as described by Kachru.

Available at: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kachru%27s_three_circles_of_English.svg>
Accessed on: June 25, 2018.

Text 2

www.economist.com

The Economist

(...) Interestingly, about two-thirds of English-speakers are not first-language speakers of English. To put it another way, English no longer belongs to England, to superpower America, or even to the English-speaking countries generally. Rather, English is the world's language. (...)

Available at: <www.economist.com/blog/prospero/2014/07/future-english>
Accessed on: June 25, 2018. (Fragment)

*about two-thirds = cerca de dois terços
belong = pertencer
rather = em vez disso*

Exercício 3

Oriento os alunos a dar preferência a sites de instituições educacionais reconhecidas (universidades e institutos de pesquisa) e sites indicados pelos seguintes domínios: **.edu** (instituições educacionais), **.gov** (governamentais) ou **.org** (organizações sem fins lucrativos). Comente que, na seção Doing Research on the Internet, apresentamos dicas práticas de como usar a internet para pesquisas escolares.

1 Com base no primeiro texto, correlacione as colunas abaixo. Escreva as respostas em seu caderno.

<p>a. Círculo interno (Inner circle) II</p> <p>b. Círculo externo (Outer circle) III</p> <p>c. Círculo em expansão (Expanding circle) I</p>	<p>I. Países onde a língua inglesa é usada como língua internacional (international language).</p> <p>II. Países onde a língua inglesa é usada como primeira língua (first language) ou língua materna (mother tongue).</p> <p>III. Países onde a língua inglesa é usada como segunda língua (second language).</p>
---	---

2 Responda às perguntas a seguir em seu caderno.

a. Em quais países mencionados no primeiro texto, o inglês é falado como primeira língua ou língua materna? *Estados Unidos (USA), Reino Unido (UK).*

b. E como segunda língua? *Índia, Nigéria.*

c. E como língua internacional? *China, Rússia, Brasil.*

3 Você sabe em quais outros países a língua inglesa é utilizada como língua materna? *Faça uma busca na internet e escreva a resposta em seu caderno. Canadá, Austrália e Nova Zelândia.*

4 Em seu caderno, responda às questões abaixo sobre o segundo texto.

a. A quais falantes de inglês a expressão "about two-thirds of English-speakers" (cerca de dois terços dos falantes de inglês) se refere?

- ▲ À quantidade de falantes nativos de inglês, ou seja, aqueles que falam o idioma como língua materna.
- À quantidade de falantes não nativos de inglês, ou seja, aqueles que falam o idioma como segunda língua ou língua internacional. x

b. No segundo texto, qual expressão é utilizada para se referir à língua inglesa como língua global, utilizada por falantes nativos e não nativos? *"the world's language"*

5 O que os dois textos da página anterior têm em comum?

- ▲ Ambos informam que o número de pessoas que usam a língua inglesa e têm outro idioma como língua materna é maior do que a quantidade de falantes nativos de inglês. x
- Ambos destacam que a língua inglesa pertence a países como Estados Unidos e Reino Unido, onde esse idioma é utilizado com língua oficial.

Think about it!

Retorne a pergunta feita antes da leitura dos dois textos desta seção: Sua previsão foi confirmada? Ao ler o segundo texto, você descobriu que dois terços dos falantes de inglês são non-native speakers, ou seja, falantes que não têm o idioma como sua língua materna. Os falantes nativos (native speakers) de inglês são, portanto, a minoria. Na sua opinião, por que isso acontece? *Respostas pessoais.*



Habilidades da BNCC

A seção English All Around the World explora a seguinte habilidade: [EF07LI21] Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.

Objetivos da seção

O objetivo desta seção, conforme indicado no Livro do Estudante, é levar os alunos a analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.

Fonte: Franco e Tavares (2018b, p. 8-9)

Figura 37: English all around the world, 8º ano

English All Around the World

Material digital

Plano de desenvolvimento bimestral

No material digital, o plano de desenvolvimento referente ao 1º bimestre do 8º ano apresenta subsídios para o professor, com sugestões de práticas de sala de aula relacionadas aos conteúdos abordados nas seções introdutórias. [English All Around the World, *Taps into Practice*, Using an Online Translator] e nas unidades 1 e 2 deste livro. No projeto integrador sugerido no plano de desenvolvimento, propomos a produção de textos sobre diferentes vestimentas usadas ao redor do mundo, retomando e ampliando o tema da unidade 2.

Habilidades da BNCC contempladas nesta seção

Nesta seção, contemplamos a seguinte habilidade prevista na BNCC para o 8º ano:

- **EF08L18**
Ao longo da seção, destacamos os pontos essenciais a serem trabalhados, correlacionando os conteúdos propostos nos diversos exercícios e seções com as habilidades da BNCC.

Competências Gerais da BNCC

Nesta seção, trabalhamos as seguintes Competências Gerais da Educação Básica previstas na BNCC:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar,

English All Around the World

Nesta seção, você vai ampliar seu repertório cultural por meio do contato com manifestações culturais vinculadas à língua inglesa.

As personalidades que aparecem nesta seção foram responsáveis por produções em língua inglesa que se tornaram famosas no mundo inteiro. Faça os exercícios no seu caderno e conheça algumas dessas produções.

1 Who were these people? In your notebook, use the expressions in the box below to write sentences about them as in the example. If necessary, visit the website www.thefamouspeople.com (accessed on July 16, 2018) to check who these people were.

Example: a. Ella Fitzgerald was an American singer.

American activist • American singer • English activist • English playwright






a. Ella Fitzgerald (1917-1996) b. William Shakespeare (1564-1616) c. Martin Luther King, Jr. (1929-1968) d. Emmeline Pankhurst (1858-1928)

2 Now match each person to his/her corresponding quote as in the example. Write the answers in your notebook.

Example: a. II

a. Ella Fitzgerald

b. William Shakespeare

c. Martin Luther King, Jr.

d. Emmeline Pankhurst

I. "I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character."

II. "Music is the universal language... it brings people closer together."

III. "To be, or not to be, that is the question."

IV. "What is the use of fighting for a vote if we have not got a country to vote in?"

Available at: www.aquotes.com/quote/1164827; www.poetryfoundation.org/poems/56965/speech-to-be-or-not-to-be-that-is-the-question; www.thoughtco.com/emmeline-pankhurst-quotes-3530007; www.archives.gov/files/press/hibiscus/dream-speech.pdf. Accessed on July 16, 2018. (Fragment)

estudantes como a maior cantora do século XX.

Nascido em Stratford upon-Avon, na Inglaterra, William Shakespeare (1564-1616), também conhecido como "Barão do Avon", foi um dramaturgo, ator e poeta inglês, autor de tragédias famosas como *Hamlet*, *Otelo*, *Macbeth* e *Romeu e Julieta*. É considerado um dos maiores escritores de todos os tempos. Escreveu 38 peças, 154 sonetos, dois longos poemas narrativos e mais alguns versos.

Martin Luther King, Jr. (1929-1968) foi um pastor protestante e ativista político estadunidense. Tornou-se um dos mais importantes líderes do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, e também no mundo, com uma campanha de não violência e de amor ao próximo. Ganhou o prêmio Nobel da Paz em 1964 e foi assassinado em 1968.

Nascida em Manchester, na Inglaterra, Emmeline Pankhurst (1858-1928) foi uma das líderes do movimento britânico do sufrágio — movimento social, político e econômico de reforma que teve por objetivo estender o direito ao voto (sufrágio) às mulheres. Com suas filhas Christabel Harriet Pankhurst e Estrella Sylvia Pankhurst, fundou, em 1903, a União Feminista Social e Política.

Fontes de pesquisa:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Ella_Fitzgerald; http://biografias.uem.br/biografia-william-shakespeare; http://pt.wikipedia.org/wiki/William_Shakespeare; http://www.biografia.com/people/martinluther-king-9365086; http://pt.wikipedia.org/wiki/Martin_Luther_King_Jr.; http://www.biografia.com/people/emmeline-pankhurst. Acesso em: 18 out. 2018.

Think about it!

Alguns exemplos de músicas, em inglês e português, que atravessaram barreiras geográficas e culturais: "Imagine", de John Lennon; "Satisfaction", de The Rolling Stones; "Don't Worry, Be Happy", de Bobby McFerrin; "Canta de Ipanema", de Tom Jobim.

Habilidades da BNCC

por meio do contato com manifestações culturais vinculadas à língua inglesa.

Habilidades da BNCC

Ao longo da seção *English All Around the World*, é contemplada a seguinte habilidade prevista na BNCC. (EF08L18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa [artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros], valorizando a diversidade entre culturas.

Objetivos da seção

O objetivo desta seção, conforme indicado no Livro do Estudante, é levar os alunos a construir e ampliar repertório cultural

3 Use your own words to explain the quote "Music is the universal language... it brings people closer together." Do you agree with it? Why (not)? *Personal answers.*

Think about it!

Ella Fitzgerald, conhecida como a "Primeira dama da canção" e a "Rainha do jazz", destacava-se pela alegria contagiante ao cantar. Ela deu vida a numerosas canções em inglês, como "Cry me o River" — escrita originalmente para ela cantar em um filme —, que já foi regravaada por diversos artistas no mundo inteiro, entre eles Michael Bublé e Caetano Veloso. Você conhece alguma outra música, em inglês, português ou outro idioma, que tenha atravessado barreiras geográficas e culturais? Em caso afirmativo, qual(s)?

Respostas possíveis:

4 Do you know any work by William Shakespeare? If so, which one(s)? *Personal answers.*

5 Read about four of Shakespeare's plays. Use the titles in the box below to identify the works as in the example. Write the answers in your notebook. The glossary on page 10 can help you.

Example: a. *Hamlet*






Romeo and Juliet Hamlet Midsummer Night's Dream Othello

a. *Hamlet*
When was it written?
1600
What's it about?
A student ponders the meaning of life when he should be on a killing spree.
Why's it so good?
What is there left to say about "Hamlet"? Its reputation is so towering it's hard to be objective about it, but this epic about a young man contemplating his own mortality while attempting to avenge his father is certainly a pretty hot contender for the greatest thing ever written in English.

b. *Romeo and Juliet*
When was it written?
1594
What's it about?
The children of mortal enemies fall for each other. It all gets a bit...
Why's it so good?
It's the uber-love story, the template for every tale of doomed romance ever written. Everything else is just a variation.

c. *Othello*
When was it written?
1604
What's it about?
What happens when race relations in sixteenth-century Venice don't go terribly well.
Why's it so good?
The most powerful play about racism ever written, but moreover a terrifying study in the destructive power of jealousy.

d. *Midsummer Night's Dream*
When was it written?
1595
What's it about?
A bunch of insane fairies attempt to solve the romantic problems of some mortals lost in a wood.
Why's it so good?
People love this exuberant magical comedy — it's the ultimate crowd-pleaser and the perfect summer play.

Available at: www.smout.com/london/theatre/the-ten-best-shakespeare-plays-of-all-time. Accessed on July 16, 2018. (Fragment)

Nota sobre Ella Fitzgerald, William Shakespeare, Martin Luther King, Jr., Emmeline Pankhurst

Nascida em Virginia, nos Estados Unidos, Ella Jane Fitzgerald (1917-1996), mundialmente conhecida como a "Primeira Dama da Canção", foi uma consagrada atriz, cantora e compositora de jazz. Venceu 14 prêmios Grammy e recebeu, do presidente dos Estados Unidos Ronald Reagan, a Medalha Nacional das Artes e, depois, do presidente George Bush, a Medalha Presidencial da Liberdade. É, frequentemente, apontada por críticos e músicos

Figura 38: English all around the world, 9º ano

English All Around the World

Material digital

Piano de desenvolvimento bimestral

No material digital, o plano de desenvolvimento referente ao 1º bimestre do 9º ano apresenta subsídios para o professor, com sugestões de práticas de sala de aula relacionadas aos conteúdos abordados nas seções introdutórias (*English All Around the World, Tips into Practice, Evolving Websites*) e nas unidades 1 e 2 deste livro. No projeto integrador sugerido no plano de desenvolvimento, propomos o estudo de uma coletânea de textos argumentativos sobre violência contra as mulheres, retomando e ampliando o tema da unidade 2.

Habilidades da BNCC contempladas nesta seção

Nesta seção, contemplamos a seguinte habilidade prevista na BNCC para o 9º ano:

- EF09LI17

Competências Gerais da BNCC

Nesta seção, trabalhamos as seguintes Competências Gerais da Educação Básica previstas na BNCC:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

English All Around the World

Nesta seção, você vai debater a expansão da língua inglesa pelo mundo, em virtude do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania.

Não escreva no seu livro.

1 Before getting to know about the development and the spread of the English language worldwide, choose the statements below that are correct about the language today. Discuss the items with the classmates and check your answers with the teacher.

- a. English is considered a *lingua franca*, which indicates it's used as a means of communication among people who speak different languages. x
- b. Most speakers of English are native speakers. In other words, they were born and raised in places like the US or the UK.
- c. The arrival of different forms of regional English is an example of what's happening to it as a global language. x

The text below presents some highlights in the history of the English language. Read it and do exercises 2 and 3 in your notebook.

www.britannica.com

Historical Background

Among highlights in the history of the English language, the following stand out most clearly: the settlement in Britain of Jutes, Saxons, and Angles in the 5th and 6th centuries; the arrival of St. Augustine in 597 and the subsequent conversion of England to Latin Christianity; the Viking invasions of the 9th century; the Norman Conquest of 1066; the Statute of Pleading in 1362 (this required that court proceedings be conducted in English); the setting up of William Caxton's printing press at Westminster in 1476; the full flowering of the Renaissance in the 16th century; the publishing of the King James Bible in 1611; the completion of Samuel Johnson's Dictionary of 1755; and the expansion to North America and South Africa in the 17th century and to India, Australia, and New Zealand in the 18th.

Available at: <www.britannica.com/topic/english-language/historical-background> Accessed on September 1, 2018. (Fragment)

Le@rning on the Web

Ao acessar o site do texto Historical Background (<www.britannica.com/topic/english-language/historical-background>; acesso em 1º set. 2018) é possível assistir a um vídeo, produzido pela Open University, sobre a história da língua inglesa contada de maneira informal em dez minutos. Além disso, para ter acesso às datas dos acontecimentos mais relevantes da expansão da língua inglesa, acesse a linha do tempo em: <www.thehistoryofenglish.com/timeline.html>. Acesso em: 1º set. 2018.

Competências Específicas da BNCC

Nesta seção, trabalhamos as seguintes Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC:

- Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

- Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

Objetivos da seção

O objetivo desta seção, conforme indicado no Livro do Estudante, é levar os alunos a debater a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.

2 Match the columns below. Write the answers in your notebook.

Dates

- a. 5th and 6th centuries v
- b. 9th century i
- c. 16th century ii
- d. 17th century iii
- e. 18th century iv

Facts

- I. The Viking invasions.
- II. The full flowering of the Renaissance.
- III. The expansion to North America and South Africa.
- IV. The expansion to India, Australia, and New Zealand.
- V. The settlement in Britain of Jutes, Saxons and Angles.

3 Based on the paragraph and the map below, replace the icon * with a word from the text to complete the following sentence. Write the answer in your notebook.

History of English

The history of the English language started with the arrival of three Germanic tribes – the Jutes, the Saxons and the Angles – who invaded * during the 5th century.

Adapted from: <www.englishclub.com/history-of-english> Accessed on September 1, 2018.

4 Order the events below (I-IV) to understand the phases of the global spread of English. Write the answers in your notebook.

- a. American technological domination in the late twentieth century iv
- b. British colonialism from the seventeenth to the twentieth century i
- c. British leadership in the Industrial Revolution in the eighteenth and nineteenth centuries ii
- d. American economic superiority and political leadership in the late nineteenth and early twentieth centuries iii

From FENNELL, A. B. *A History of English: A Sociolinguistic Approach*. Hoboken: Blackwell Publishing, 2008.

Think about it!

No exercício 4, você encontra quatro fases da expansão da língua inglesa pelo mundo. Qual delas garantiu a consolidação do idioma como *lingua franca*? a. "American technological domination in the late twentieth century."

Habilidades da BNCC

A seção *English All Around the World* contempla a seguinte habilidade da BNCC: (EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.

Exercício 1

O objetivo deste exercício é resgatar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao que já discutiram sobre a língua inglesa como

lingua franca. Os itens do exercício já foram discutidos pelos alunos no 2º ano, na seção *English All Around the World* e, no 8º ano, na unidade 3 (*The Future of English*). Ao corrigir o exercício, peça aos alunos que justifiquem por que o item **b** está errado. Espere-se que eles digam que a quantidade de falantes não nativos de inglês, ou seja, aqueles que não têm o idioma como sua primeira língua, é maior que a quantidade de falantes nativos.

Para saber mais

Assista ao vídeo <https://youtu.be/kgfj5-AMjMo> [acesso em: 3 nov. 2018], em que a Dra. Mariko Kitazawa, da Universidade de Southampton, no Reino Unido, fala sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, destacando aspectos históricos e razões pelas quais ela, hoje, é considerada *lingua franca*.

Assista também à animação sobre o desenvolvimento da língua inglesa em <https://ed.ted.com/lessons/how-did-english-evolve-kate-gardouqi> [acesso em: 3 nov. 2018]. No vídeo, Kate Gardouqi explica a diferença entre algumas expressões em inglês com base no contexto histórico de expansão do idioma.

Adaptação de texto

O trecho utilizado foi adaptado com o objetivo de destacar as três tribos germânicas que invadiram a Grã-Bretanha durante o século V — os anglos, os saxões e os jutos.

Fonte: Franco (2018b, p. 8-9)

A seção destacada nas imagens se dedica a refletir acerca do inglês ao redor do mundo, e por consequência, do *status* da língua na sociedade contemporânea. Para alcançar essa finalidade, traça um caminho para levar o aluno a reconhecer que o inglês está presente no seu dia a dia. Porém, o tema é tratado de maneira superficial, com ênfase somente nos aspectos linguísticos apresentados nos textos. A partir do momento que temas como esses não são aprofundados, ensinar uma língua estrangeira retorna aos velhos hábitos focados no passado, ou seja, na aquisição da língua enquanto código a ser decodificado.

As formas de contar uma história, por exemplo, são várias, mas quando a escola legitima apenas alguns modos de contar, certas formas de organizar os acontecimentos no tempo, de marcar mudanças temporais e, com isso, inferioriza e invisibiliza outras formas, ela deixa de ser inclusiva e silencia modos de narrar que existem fora desse conjunto pré-determinado. Essas escolhas não são neutras, mas sim ideológicas (Brahim *et al.*, 2021, p. 52).

Diante disso, é importante que as narrativas construídas ao longo das unidades privilegiem diferentes perspectivas. Considerando, então, um modelo de educação no qual os alunos sejam capazes de interagir de maneira crítica e decolonial tanto na sociedade, quanto nas plataformas digitais. Assim, atividades como as apresentadas nessas imagens precisam ser revisitadas. Afinal, acredito que é “através da educação que o indivíduo terá acesso a outros direitos sociais, possibilitando a plena participação na sociedade, na política e na economia”⁴⁹ (Jucá; Mattos, 2021, p. 314).

Como pontuado nas subseções 4.3 e 4.4, a compreensão de práticas que possibilitam o trabalho a partir de letramentos digitais está presente em vários momentos, tanto na BNCC quanto no edital do PNLD. Nas competências gerais de língua inglesa para o ensino fundamental, por exemplo, trata-se de “mídias impressas e digitais”, além da menção às “novas tecnologias” (Brasil, 2018a, p. 246). Embora as competências não definam propriamente o que seriam esses termos, é destacado que os alunos precisam desenvolver essas habilidades de maneira crítica e responsável. Em cumprimento, a coleção incorpora as tecnologias digitais em diversos momentos, encarando-as como algo do dia a dia.

⁴⁹ “through education that the individual will have access to other social rights, enabling full participation in society, in politics and in the economy” (Jucá; Mattos, 2021, p. 314)

Figura 39: Unit 6 - Having fun, 9º ano

Nesta unidade, você vai

- falar sobre atividades de lazer;
- usar a voz passiva (*passive voice*);
- explorar conectores (*linking words/phrases*) e empregar vocabulário relacionado a atividades de lazer (*leisure activities*);
- compreender e produzir resenhas de jogos (*game reviews*);
- estabelecer relações com Arte, Educação Física e Matemática.



Competências Específicas da BNCC

Nesta unidade, trabalhamos as seguintes Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC:

- Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
- Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

Objetivos da unidade

O objetivo desta unidade é levar os alunos a falar sobre atividades de lazer, considerando os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação. Além disso, objetiva-se levá-los a compreender e produzir resenhas de jogos (*game reviews*).

Warming Up!

Antes de os alunos responderem às perguntas propostas nesta abertura, explore com eles as imagens, relacionando-as ao título da unidade e às experiências de cada um deles. A discussão pode ser feita em inglês ou em português, a seu critério.

109

MANUAL DO PROFESSOR - UNIT 6 109

Fonte: Franco (2018b, p.109)

Um dos grandes apelos tanto da BNCC quanto do edital do PNLD diz respeito à diversidade brasileira. Entendo que é por esta razão que o material didático analisado busca

apresentar essa pluralidade através de diferentes imagens, como discutido na seção anterior. A
figura seguinte, ilustra essa questão:

Figura 40: Unit 8, Friends Forever, 8º ano

Friends forever

Material digital

Sequência didática
A sequência didática 3 do 4º bimestre (*friendship*), disponível no material digital, refere-se ao conteúdo abordado nesta unidade.

Audiovisual
O audiovisual 4 [vídeo: *Relative Pronouns*], disponível no material digital, refere-se ao conteúdo abordado nesta unidade. Consulte as orientações de uso, também disponíveis no material digital.

Habilidades da BNCC contempladas nesta unidade

Nesta unidade, contemplamos as seguintes habilidades previstas na BNCC para o 8º ano:

- EF08LI01 • EF08LI09
- EF08LI03 • EF08LI10
- EF08LI07 • EF08LI11
- EF08LI08 • EF08LI13

Além disso, retomamos as seguintes habilidades previstas na BNCC para o 7º ano:

- EF07LI06 • EF07LI07

Ao longo da unidade, destacamos os pontos essenciais a serem trabalhados, correlacionando os conteúdos propostos nos diversos exercícios e seções com as habilidades da BNCC.

Competências Gerais da BNCC

Nesta unidade, trabalhamos as seguintes Competências Gerais da Educação Básica previstas na BNCC:

- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal [oral ou visual-motora, como Libras, e escrita], corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Unit 8 Friends forever

Warming Up! Não escreva no livro

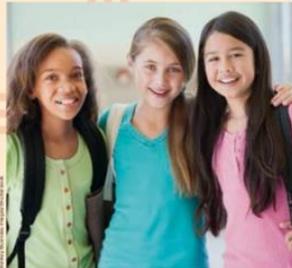
What are these friends doing to have fun? What do you and your friends usually do together?
Personal answers: They are playing music together... They are hanging out together... They are applying limo together... They are playing soccer... They are taking a selfie/photo.

Nesta unidade, você vai

- falar sobre amizade;
- usar pronomes relativos (*relative pronouns*);
- explorar sufixos (*suffixes*) e grupos nominais (*noun phrases*);
- compreender e produzir poemas (*poems*);
- estabelecer relações com Arte e Português.



142





143

- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências Específicas da BNCC

Nesta unidade, trabalhamos as seguintes Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC:

- Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
- Identificar similaridades e diferenças 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.
- Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Objetivos da unidade

O objetivo desta unidade é levar os alunos a falar sobre amizade, utilizando recursos e repertório [para] linguísticos apropriados. Além disso, objetiva-se a compreensão e a produção de poemas [poems].

Warming Up!

Explore com os alunos as imagens, relacionando-as ao título da unidade e às experiências de cada um deles. A discussão pode ser feita em inglês ou em português, a seu critério.

Fonte: Franco (2018a, p. 142)

A presença das perspectivas decoloniais ficam à sombra da diversidade apresentada no material. Contudo, momentos como esses retratados na figura 40 passam despercebidos das problematizações mais profundas que englobam a natureza dos sujeitos envolvidos nas imagens, bem como as possíveis semelhanças e diferenças entre as realidades. Logo, para uma perspectiva decolonial, “precisamos trazer essa curiosidade pelo desconhecido, precisamos reconhecer a nossa exterioridade, precisamos reconhecer que há coisas que existem apesar de nós; há coisas que existem com as quais nós somos incapazes de saber e entender” (Menezes de Souza, 2023, p. 179).

De modo geral, considero que a maneira como os livros abrem espaços para se explorar práticas com base nos letramentos digitais e na decolonialidade, é resultado das diretrizes propostas tanto pela BNCC quanto pelo edital do PNLD. Inevitavelmente, as problemáticas presentes nos documentos aparecem no livro didático, mesmo que de forma sutil. Uma das grandes questões que envolvem essas políticas públicas, é o fato de serem baseadas na ideia de um currículo homogêneo, linear e construído com base em uma série de competências. Se há uma lista de conteúdos a serem absorvidos, inevitavelmente, saberes são privilegiados em detrimento de outros. Afinal, a meu ver, o currículo deve ir além da

dimensão prescritiva dos textos de propostas que indicam quando muito objetivos, conteúdos e formas. Para além dessa dimensão prescritiva, é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito (Silva, 2015, p. 370).

Ao considerar o currículo de uma maneira menos prescritiva, seria possível repensar e reconstruir os saberes elencados no livro didático, uma vez que há presença de diversos grupos sociais, como também uma compreensão dos diversos tipos de linguagens produzidas digitalmente. Considerando uma perspectiva que mais se aproxima da educação linguística, seria possível ensinar em inglês com foco em dialogar com as diferentes óticas que se apresentam no material. Obviamente, a materialização do currículo não é a única problemática que engloba o cenário brasileiro, especificamente, no trato com as tecnologias digitais. Os livros sugerem em todas as unidades sites para os alunos expandirem as discussões, por outro lado, não se apresentam os meios para que eles sejam acessados e/ou explorados.

Portanto, por mais que os livros apresentem possibilidades de construção de práticas baseadas nos letramentos digitais e na decolonialidade, a responsabilidade de aprofundar essas questões fica a critério do professor. A formação inicial e continuada de professores de línguas compreende, então, um fator decisivo para se buscar uma educação crítica, plural e decolonial.

Além disso, há a necessidade de investimentos públicos que objetivem minimizar as desigualdades sociais e políticas quando se fala em educação, conforme denunciam Jucá e Mattos (2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar caminhos para compreender a narrativa do sujeito contemporâneo, diversos autores da linguística aplicada como Moita Lopes (2006, 2009), Pennycook (2006), Kleiman (2013) e outros, apontam que como resultado das mudanças sociais, o indivíduo tem cada vez mais ressignificado sua práxis. Isto se dá, pois, a maneira como os indivíduos utilizam a língua vêm se alterando, levando em conta as novas oportunidades de construir e reconstruir significados com base na multimodalidade (Façanha, 2018). Uma vez inseridos em uma sociedade repleta de dispositivos digitais, é improvável que o ser humano consiga se abster da necessidade de desenvolver novos letramentos, especialmente, digitais (Lankshear; Knobel, 2011, 2015).

O percurso que compreende a necessidade de desenvolver letramentos, parte exatamente das mudanças ontológicas e paradigmáticas da sociedade, ou seja, somente ser capaz de decodificar informações não é suficiente para interagir de maneira significativa na sociedade (Zacchi; Stella, 2014). Nessa direção, “a linguagem se constitui contingenciamento nas interações que temos com o mundo, sendo, portanto, mutável, aberta a alterações tanto momentâneas [...], como mais duradouras” (Brahim *et al.*, 2021, p. 43). Logo, ensinar línguas envolve além dos aspectos estruturais, a bagagem política e cultural que vem junto dela.

Por outro lado, percebeu-se que não somente os efeitos da atualidade marcam os sujeitos, mas dentro de nós há marcas históricas que automaticamente nos inserem em um jogo de hierarquias que dita quem somos e qual/quais lugares pertencemos. A colonialidade, presente dentro de cada um de nós, materializa-se no cotidiano e reforça uma herança cultural que segrega aqueles que porventura não se adequem às regras impostas por meio de processos coloniais que se perpetuam, mesmo após o fim da colonização (Souza Santos, 2018). Dado que a colonialidade é uma parte de nós e que não pode ser simplesmente excluída (Menezes De Souza, Duboc, 2021), carregamos a para todos os espaços, incluindo as relações que estabelecemos com os sujeitos com quem temos contato.

Nesse cenário, a escola está diante de diversos desafios. Um deles se relaciona a fazer do ensino uma experiência que seja inclusiva, e ajude os discentes a perceberem suas raízes históricas, e, de acordo com seu desejo, transformar sua realidade (Jordão, 2013). Para isso, ele precisa desenvolver letramentos, de modo especial, digitais para interagir e se comunicar de maneira crítica no mundo digital (Nascimento; Kobel, 2017; Nascimento; Zacchi, 2019). Mesmo diante dos desafios, é imprescindível oferecer um ensino público democrático e de qualidade (Jucá, Mattos, 2021). Frente aos desafios práticos e teóricos discutidos ao longo desta

dissertação, considero como urgente e primordial que o ensino de línguas estrangeiras privilegie o desenvolvimento de letramentos digitais e uma consciência decolonial, uma vez que a educação precisa ser crítica e libertadora.

As análises e reflexões desenvolvidas ao longo dessa pesquisa buscaram, a partir do objetivo geral traçado, analisar de que forma os livros didáticos adotados na rede pública estadual de Sergipe, voltados ao ensino fundamental anos finais, apresentam atividades relacionadas aos letramentos digitais e às questões decoloniais na educação linguística em inglês. Para atingi-lo, inicialmente, busquei cumprir o objetivo específico de refletir acerca das conexões entre letramentos digitais, livros didáticos e decolonialidade no contexto da *web 4.0*, conforme apresentei na seção dois desta dissertação. Em seguida, com o intuito de atingir mais um objetivo específico, investiguei a existência de um trabalho com os letramentos digitais e as conexões com decolonialidade presentes nos dois principais documentos que servem como alicerce para a educação básica: A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), que apresenta as diretrizes e o que deve ser desenvolvido nas escolas; e, o edital do Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, 2018b), que a partir da BNCC dispõe acerca da maneira como os livros didáticos devem ser construídos, tanto nos aspectos físicos, como também o que deve ser privilegiado. A análise dos documentos demonstrou que apesar de não citar de forma direta letramentos digitais e decolonialidade ou apesar de tratar as questões relacionadas de modo superficial, ambos apresentam diretrizes que possibilitem trabalhar essas perspectivas na educação linguística em inglês.

Contudo, o modo como as diretrizes são construídas, principalmente na BNCC, segue o caminho contrário ao enfrentamento das desigualdades, já que se busca a homogeneização e padronização dos saberes. Se uma série de conhecimentos é classificado como “essencial”, outra parcela foi silenciada. A discussão se acalora ainda mais considerando que a última versão da base não foi discutida com a sociedade civil, reforçando que as competências e habilidades fazem parte de um plano que busca profissionalizar o ensino, dando à aprendizagem um caráter que foge à autonomia e ao pensamento crítico (Silva, 2015, 2018).

Na mesma direção, o edital do PNLD (Brasil, 2018b) traça os objetivos para a produção dos materiais didáticos. As diversas editoras, em maioria instituições privadas, que participam do processo seletivo, devem, então, adequar-se aos interesses públicos traçados no edital. Essa relação compõe a lógica neoliberal, que traz para as esferas públicas os desejos do mercado privado, pois as escolhas feitas pelas editoras não ocorrem de forma desvinculada de um objetivo (Zacchi, 2016; Matos, 2020). Já que o currículo parte da padronização dos saberes,

isso preconiza que eles já são suficientes para a formação do aluno, o que solicita preparo por parte do professor para questionar o que estiver posto nos livros didáticos.

Dando continuidade à pesquisa, com o intuito de atingir mais um objetivo específico, mapeei as coleções de livros didáticos de inglês adotadas na rede pública estadual de Sergipe, identificando a mais adotada. Nesse processo de investigação, verifiquei a existência de nove coleções de inglês aprovadas pelo edital do PNLD e publicadas no Guia do Programa Nacional do Livro Didático. Dentre estas, ao pesquisar no SIMAD, observei que as nove coleções estavam presentes na rede pública de Sergipe, sendo a coleção intitulada *Way to English for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2018), a mais utilizada no estado.

Assim, esta foi a coleção selecionada para que eu então pudesse averiguar a maneira como os letramentos digitais e a decolonialidade se apresentam nos livros didáticos do 6º ao 9º ano. Os achados da análise refletem um pouco dos impasses que envolvem o currículo brasileiro. Como cumprimento às exigências do edital do PNLD, os livros apresentam diversas referências que englobam práticas que solicitam letramentos digitais, as quais destaquei nas categorias que surgiram durante a análise: dispositivos digitais; colonialidade digital; problematizações a cargo do professor; web estática; novos formatos, velhas práticas; e, multimodalidade. Por sua vez, pensar a decolonialidade fica a cargo da diversidade étnica e cultural apresentada nas atividades, também uma exigência do programa. Essa postura demonstra as observações de Leander (2007) de que ainda não há uma consciência concreta quanto ao desenvolvimento de letramentos digitais em sala de aula. No que concerne à análise da perspectiva decolonial na coleção analisada, as seguintes categorias emergiram: diversidade étnico-cultural, colonialidade, raça e atitude decolonial. Constatei, então, que a decolonialidade vai na mesma direção dos letramentos digitais, pois embora a coleção de livros didáticos apresente diversidade, ela não é colocada em foco de modo a questionar as realidades apresentadas e como elas se interligam, ou não, com as vivências dos alunos.

Já que não há iniciativa do material para aprofundar questões relacionadas aos letramentos digitais e decolonialidade, o livro exige um olhar mais atento, de modo que o professor desperceba as diversas narrativas que se escondem através das imagens e dos demais textos presentes no livro didático. Além disso, se o docente segue todas as atividades sem questionar ou expandir os limites do livro didático, ele tem sua prática pedagógica totalmente guiada pelo material. No entanto, é preciso chamar atenção para o fato de que é possível que as abordagens presentes no material didático não se adequem ao contexto de ensino, já que o livro didático é pensado para atender todo o território brasileiro, sem levar em conta, necessariamente, as características de cada região do país.

Em virtude dessas questões, além de uma concepção de material didático aberto (Gomes; Mendonça, 2019), os professores precisam ser capacitados para fazer as devidas adaptações no livro didático, como também questionar as barreiras que naturalmente aparecem nas atividades. A análise dos documentos e da coleção de livros reforça a relevância do papel do professor na sala de aula, bem como reforça a existência de desafios que envolvem o ensino de inglês. Em virtude dos desafios já comuns à educação, somados à popularização das tecnologias digitais e da colonialidade digital que ganha cada vez mais espaço, reafirmo a importância de uma formação de professores que trabalhe a partir dos letramentos digitais e da decolonialidade. Essa necessidade surge mediante as diversas mudanças sociais. Conseqüentemente, é possível que a formação inicial do professor possa ter tido lacunas no que se refere a abordagens que problematizem as colonialidades oriundas das relações sociais e o modo como elas se refletem na língua, refletindo diretamente na metodologia, bem como a maneira que interage com o livro didático. Além disso, faz-se primordial também um trabalho voltado ao uso consciente do livro didático, fugindo de normatizações e traços da colonialidade. Portanto, para trabalhar com a coleção sob um olhar crítico, tanto aqui em Sergipe quanto nas demais regiões do país, o olhar do professor é essencial.

Enquanto sujeito colonizado, afirmo que a trajetória construída nesses dois anos de pós-graduação trouxe diversos questionamentos, reflexões e (re/des) construções das colonialidades que formam a minha identidade. Com todo o conhecimento adquirido, ensinar inglês parece ter se complexificado ainda mais, indo de encontro às idealizações feitas lá no início da caminhada. E que bom que ensinar se tornou algo mais desafiador, pois demonstra o amadurecimento do meu olhar diante da educação, dos letramentos, das colonialidades e, principalmente, do livro didático. Por isso, apesar das considerações finais, acredito que as discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho não se encerram aqui, pois a educação brasileira ainda tem um longo caminho a ser percorrido, assim como eu, professor de inglês, inserido no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D.; POMPEU, S. C. A morte do método. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 21–29, 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36640>. Acesso em: 17 out. 2023.

AMOS, E.; CONDI, R. **Peacemakers**. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 3. ed. São Paulo: Richmond Educação LTDA, 2018.

ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/documento-expoe-aco-es-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc>. Acesso em: 10 out. 2023.

ARAÚJO, L. B.; LARRÉ, J. A Base Nacional Comum Curricular e a leitura no livro didático de língua inglesa. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 13-25.

AZEVEDO, R. T. de. **Concepções metodológicas e ensino de língua inglesa na rede municipal de Aracaju**: perspectivas pós-método. 2022. 209 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

BAUMAN, Z. Que oportunidades tem a ética no mundo globalizado dos consumidores? In: BAUMAN, Z. **A Ética é Possível num Mundo de Consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 31-70.

BOA SORTE, P. Situando a realidade aumentada no Manifesto de 1996. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 93-100, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5599>. Acesso em 28 set. 2022.

BRAHIM, A. C. S. *et al.* **A linguagem na vida**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico**. [s.l.]: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 28 out. 2021. Atualizado em 19 abr. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/aco-es-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **SIMAD** – Sistema do Material Didático. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>. Acesso em: 02 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático**. [s.l.]: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escolha do livro didático**. [s.l.]: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option=com_content&view=article&id=13658#:~:text=A%20escola%20deve%20apresentar%20duas,escola%20a%20segunda%20cole%C3%A7%C3%A3o%20escolhida. Acesso em: 10 de mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**: Conheça a linha do tempo com os marcos da elaboração da Base Nacional Comum Curricular e acesse documentos que fizeram parte dessa história. [s.l.]: Ministério da Educação, [2018d?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 03 mai. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 15 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. [s.l.]: Ministério da Educação, [2019?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: língua inglesa – guia de livros didáticos**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: : https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-inglesa.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Simec**. Disponível em: www.simec.mec.gov.br. Acesso em: 28 mai. 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a COVID-19?**: Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a Covid-19. [s.l.]: Ministério da Saúde, 08 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

CABRAL, A. R. Do conceito de pós-modernidade ao de modernidade líquida na obra de zygumnt bauman. **Projeção, Direito e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 57-67, 2022.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Comp). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. O estruturalismo. ALFA: **Revista de Linguística**, v. 11, 1967.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Ubiquitous learning: an agenda for educational transformation. In: **Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning**, 2008, Halkidiki, Greece, 2008. p. 576-582.

COPE, B; KALANTZIS, M.; SEARSMITH, D. Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. **Educational Philosophy and Theory**, 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Towards Education Justice:** A Pedagogy of Multiliteracies, Revisited. 2022.

COSTA, E. G. de M; FREITAS, L. M. A. de; NEVES, R. **Beyond Words**. 6 ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação LTDA., 2018.

COSTA, M. E. C.; MEDEIROS, S. M. C. de. A multimodalidade e os gêneros digitais: propostas de atividades em um livro didático de língua inglesa. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 94-107.

COSTA, K. F. O livro didático de inglês do ensino médio: um olhar sobre diferentes percepções. In: Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa, 2013, São Cristóvão, SE. **Anais eletrônicos** [...]. São Cristóvão, SE: Linc/UFS, 2013. p. 361-371.

COSTA, K. R. T. **Que literatura no Ensino Médio?: dos documentos oficiais aos livros didáticos**. 2015. 122 f. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

COUTO, A. L. **It fits**, 6 ano: ensino fundamental, anos finais 3. ed. São Paulo: SM LTDA, 2018.

CHENEY - LIPPOLD, J. **We are Data:** Algorithms and the making of our digital selves. New York University Press, 2017

DIJCK, J. V.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The Platform Society**: public values in a connective world. New York: Oxford, 2018.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org). **Letramento em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3 ed., 2017. p. 209-229.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019. DOI: 10.18309/anp.v1i48.1255. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 20 out. 2023.

E-DOCENTE. **Way to English for Brazilian Learners PNLD 2020**: Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/way-to-english-for-brazilian-learners-6o-ano/>. Acesso em: 1 mai. 2023.

FABRICIO, B. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006. p. 45-63.

FAÇANHA, M. A. V. **Práticas de letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e as aulas de inglês na rede pública de Sergipe**. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

FEITOSA, M. O. Interculturalidade no livro didático brasil intercultural: língua e cultura para estrangeiros. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 5., 2019, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2019. p. 120-131.

FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo?. In: GUALBERTO, Clarice L.; PIMENTA, Sônia M. de O.; BOMFATE DOS SANTOS, Záira. (org). **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 67-93.

FERRAZ, D. M. Neoliberalismo e educação de línguas estrangeiras. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 9, n. 14, p. 55-71, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10502>. Acesso em: 20 dez. 2024

FRAGA, Fabio Fontes. Argumentação no ensino de proporção em livros didáticos. 2022. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2022.

FRANCO, C. **Way to english for brazilian learners**, 8o ano: ensino fundamental, anos finais / Claudio Franco. -- 2. ed. -- São Paulo : Ática, 2018a.

FRANCO, C. **Way to english for brazilian learners**, 9o ano : ensino fundamental, anos finais / Claudio Franco. -- 2. ed. -- São Paulo : Ática, 2018b.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to english for brazilian learners**, 6o ano : ensino fundamental, anos finais / Claudio Franco, Kátia Tavares. - - 2. ed. -- São Paulo : Ática, 2018a.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to english for brazilian learners**, 7o ano : ensino fundamental, anos finais / Claudio Franco, Kátia Tavares. - - 2. ed. -- São Paulo : Ática, 2018b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed, Rio de Janeiro: Paz e terra,1987.

GARCEZ, K. G.; SANTOS, I. S. O livro didático de língua inglesa sob a luz dos letramentos digitais e a BNCC. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 7., 2023, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2023. p. 117-129.

GOIS, Amisa Dayane Lima de. O livro didático de língua inglesa: legitimação do poder/saber. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

GOMES, R.; MENDONÇA, M. R. Materiais Didáticos Digitais e Multimodalidade: Uma Análise dos Objetos Educacionais Digitais Do Livro Português Linguagem Em Conexão. **Revista de Letras Norte@mentos**, [S. l.], v. 12, n. 29, 2019. DOI: 10.30681/rln.v12i29.7462. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/7462>. Acesso em: 20 jul. 2023. p. 177-194.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 5a. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

hooks, b. Abraçar a mudança. In: hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013. p. 51-63.

JONES, R. H.; HAFNER, C. A. Mediated Me. In: JONES, R. H.; HAFNER, C. A (Org). **Understanding digital literacies**: A practical introduction. New York: Routledge, 2012. p. 1-15.

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

JUCÁ, L. C. V.; MATTOS, A. M. de A. Education in Brazil: A Discussion of Current Problems and a Call to Action. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n.2, 2021, p. 311-332.

JUCÁ, L. C. V.; Expandindo perspectivas: ensaios para uma formação docente decolonial. In: ANDRADE, M. R. M. de (Org.). **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras (es) de línguas**, 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 237-264.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?. **TESOL quarterly**, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

KWET, M. Digital colonialism: US empire and the new imperialism in the Global South. **Race & Class**, v. 60, n. 4, 2019, p. 3-26.

LACOMBE, I. A. *et al.* **Become**. 6 ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: FTD S. A., 2018.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices and social learning**. 3 ed., Maidenhead, UK: Open University Press, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 10, Jubileumsnummer 2006–2016, p. 8–20, 2015. Disponível em: <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/1891-943x-10-jubileumsnummer>. Acesso em: 06 maio 2023.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 15-41.

LEFFA, V. J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, p. 353-378, 2016.

LEANDER, Kevin M. You won't be needing your laptops today": Wired bodies in the wireless classroom. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Org.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007, p. 25-48.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages Are Learned**. Oxford: Oxford University, 1999.

LIMA, A. L. C. Análise da abordagem/método de um material didático de inglês para o ensino médio. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 6., 2021, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2021. p. 140-151.

LOXLEY, J. **Performativity**. London / New York: Routledge, 2007.

LUKE, A. Digital Ethics Now. **Language and Literacy**, v. 20, n. 3, 2018, p. 185-198.

MAIA, J. de O. Letramentos de sobrevivência. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 215-222

MATOS, D. C. V. da S. M. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. **América latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MATOS, J. V. G. O livro didático, a língua inglesa e a elaboração de materiais. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 168-181.

MENEZES, V.; BRAGA, J. **Alive! 6 ano: ensino fundamental, anos finais 4**. ed. São Paulo: SM LTDA, 2018.

MENEZES, D. M. F. Construções de sentido sobre o livro didático sob a ótica de professores de língua inglesa. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 5., 2019, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2019. p. 234-242.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá-MT, vol. 29, n. 53, p. 01 a 262, jan. - mar., 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em 14 fev. 2023.

MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; MONTE MÓR, W. Still Critique? Afterword. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; DUBOC, A. P. M. **De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies**. Gragoatá, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021

MENEZES DE SOUZA, L. M. Decolonial: ser, estar ou fazer. In: BRAHIM, A. C. S. de M. et al. (Org.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**, Campinas, SP: Pontes, 1ed 2023, p. 165 - 182.

MIGNOLO, W. D. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Ediciones Akal, 2003.

- MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.
- MOITA LOPES, L. P. da. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006. p. 13-42.
- MUNIZ, K. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, 2016, p. 767-786.
- NASCIMENTO, A. K. de O.; KNOBEL, M. What's to be learned? A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-service Teacher Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 12, n. 3-2017, p. 67-88, 2017.
- NASCIMENTO, A. K. de O. Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. **Ilha do Desterro**, v. 71, p. 39-58, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2018v71n3p39>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- NASCIMENTO, L. N. do. **A formação do professor de língua inglesa e a legislação: o caso do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.
- NÉO, A. da S. Questões de cultura e identidade em Vontade de saber inglês: uma análise do livro didático. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 218-230.
- NICHOLS, T. P. et al. Critical literacy, digital platforms, and datafication. **The Handbook of Critical Literacies**. New York: Routledge, p. 345-353, 2021
- NUNES, M. S. C. A pesquisa científica. In: NUNES, Martha S. C. **Metodologia universitária em 3 tempos**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2021. p. 7-9. Disponível em: <https://www.livraria.ufs.br/produto/metodologia-universitaria-em-3-tempos/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- OLIVEIRA, C. M. **Livros didáticos e sociedade digital: os gêneros textuais digitais no contexto escolar**. 2015. 134 f. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.
- PACHECO, M. M. Livro didático, charges, tirinhas e conversas sobre preconceito e discriminação. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE

LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 268-283.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 8, n. 10.1, 2014, p. 344 - 357.

PAIVA, V. L. M. de O. e; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25 - 48.

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

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica: In: SIGNORI I; CAVALCANTI, MC (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

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

PEREIRA, C. *et al.* **Bridges**. 6 ano: ensino fundamental, anos finais 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

PORTO, Ana Luiza Araújo. Livros didáticos de história : uma história comparada de Brasil e Cuba (2013-2015). 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

POTAL G1. **Sociólogo renomado é acusado de assédio por ex-alunas da Universidade de Coimbra, em Portugal**. 2023. disponível em:

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/04/11/sociologo-renomado-e-acusado-de-assedio-por-ex-alunas-da-universidade-de-coimbra-em-portugal.ghtml>. Acesso em: 20 set. 2023.

PRABHU, Nagore S. There is no best method—Why?. **Tesol quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PUECH, C. O “discurso”, as heranças e os destinos de Saussure na França. In: CRUZ, M. A.; PIOVEZANI, C.; TESTESNOIRE, P.-Y. **Saussure, o texto e o discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.13-37.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Argentina: CLASCO, 2005. p. 107-130.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 57-82.

RAPOSO, F. G. **Multiletramentos, diversidade e inclusão no livro didático de língua inglesa *Links***. 2014. 117 f. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

REHSE, O.; HOFFMANN, S.; KOSANKE, C. **Tapping into the transformative power of service 4.0**. Dusseldorf: BCG, 2016.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para descolonizar a educação linguística contemporânea. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, 2021, p. 1-32.

ROJO, R. H. R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, vol. 38, n. 1, 2017, p. 5-25.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial/Cultura Inglesa, 2014. p. 163-195.

RUSSEL, S. J.; NORVIG, P. **Artificial Intelligence: a modern approach**. New Jersey. Prentice Hall, 1999.

SALDAÑA, J. First cycle coding methods. In: SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage Publications, 2009. p. 45-148.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage Publications, 2013.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 7, n. 14, 2014, p. 15-22.

SANTAELLA, L. A web em perspectiva. In: SANTAELLA, L. (Org). **Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013. p. 39-53.

SANTOS, J. N.; FONSECA, M. V. L.; BARRETO, J. P. S. Produção de material didático com base em corpora: uma análise da Linguística de Corpus aplicada ao processo de ensino-aprendizagem de professores de línguas estrangeiras em formação inicial. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 7., 2023, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2023. p. 104-116.

SANTOS, L. N. A. Livro didático de inglês e traços de (de)colonialidade. In: Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa, 7, 2023, São Cristóvão, SE. **Anais eletrônicos do IV Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**. São Cristóvão, SE: Linc/UFS, 2023. p. 141-153.

SANTOS, R. H. de C. **A construção e representação da identidade indígena nos livros didáticos de língua inglesa**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SANTOS, Z. S. A figura do negro no livro didático do ensino fundamental. In: Seminário Nacional de Sociologia da UFS, 3., 2020, São Cristóvão, SE. **Anais do III Seminário Nacional de Sociologia**. São Cristóvão, SE: PPGS/UFS, 2020.

Santos, Ingrid Mikaelle Nascimento. Adaptação de atividades de livro didático para o projeto família do PIBID- inglês da UFS. São Cristóvão, 2020. Monografia (licenciatura em Letras Português-Inglês) – Departamento de Letras Estrangeiras, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERGIPE. **Arraiá do povo: Sergipe é o país do forró!**. 2023. Disponível em: <https://sergipepaisdoforro.com.br/>. Acesso em: 15 nov. 2023

SELWYN, N. Challenging educational expectations of the social web: a web 2.0 far?. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 10, Jubileumsnumme 2006–2016, p. 72–84, 2015. Disponível em: <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/1891-943x-10-jubileumsnummer>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SILVA, V. L. **Imaginários do golpe: análise discursivas de imaginários sobre Dilma Rousseff e o golpe de 2016**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2023.

SILVA, L. R. C. da *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2009. p. 4554-4566.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015, p. 367-379.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. 1 -15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=html>. Acesso em 13 mai. 2023.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. S. Linguística Aplicada e o SUElear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar SUElear**, UEMG, Ano 2, n. 2, setembro, p. 101-116. Edição Especial Dossiê SUElear, 2019. Disponível em: <https://suelear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2020/01/Dossie-Suelear-SUElear.pdf>. Acesso em 22 de jun. 2022.

SILVESTRE, V. P. V.; DA SILVA, M. D. R.; SABOTA, B. Materiais Didáticos de Língua Estrangeira Sob o Viés das Perspectivas Críticas na Educação Linguística: um Estudo pela Ótica dos Três Mundos. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 20, n. 46, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/22040>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVEIRA, A. R. **Time to share**. 6 ano: ensino fundamental, anos finais / SILVEIRA, A. R., -- 2. Ed. -- São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2018.

SMITH, James Rocha. Livros didáticos para o ensino de português como língua estrangeira sob uma perspectiva intercultural : diferenças entre Brasil e Itália. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SOUSA SANTOS, B. de. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, M. P.; BIDASECA, K. A. (Orgs.). **Epistemologías del Sur**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018. p. 25-61.

SOUSA, L. P. de Q.; PESSOA, R. R. Humans, nonhuman others, matter and language: a discussion from posthumanist and decolonial perspectives. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 520-543, 2019.

SULZER, M. A. (Re)conceptualizing digital literacies before and after the election of Trump. **English Teaching: Practice & Critique**, v. 17 n. 2, 2018, p. 58-71.

STEWART, O. G et al. What more can we do? A scalar approach to examining critical digital literacies in teacher education. **Pedagogies: An International Journal**, v. 16, n. 2, p. 125-137, 2021.

TAVARES, E. L. C. **Interfaces da linguística e linguagem dos aplicativos para aprendizagem com mobilidade no âmbito do ensino de inglês**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2013. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/787/1/enio_luiz_costa_tavares.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, Spring 1996, p. 60-93.

TORRES, R. O.; ALVES, R. de C. B. A importância da leitura em língua inglesa: análise da abordagem dessa habilidade no livro *Way to english for brazilian learners* do 9º ano do ensino fundamental. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 528-540.

VALVERDE, I. **English and more!** 6 ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação LTDA, 2018.

VERONELLI, G. A.; DAITCH, S. L. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, 2021, p. 80-100.

VIANA, N. **Linguagem, discurso e poder**: ensaios sobre linguagem e sociedade. 1a. ed. Minas Gerais: Virtualbooks, 2009.

ZACCHI, V. J. Competence and performativity in English language teacher education. **Letras & Letras**, v. 35, n. especial, 2019, p. 261-280.

ZACCHI, V. J. Literacies and digital gaming: negotiating meanings in English language teacher education. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 1, 2018, p. 153-168.

ZACCHI, V. J.; NASCIMENTO, A. K. de O. O incerto, o imprevisível e o inesperado: bandidos, mocinhos ou muito pelo contrário? In: ANDRADE, M. E. S. F. de; HOELZE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (Org.). **(Trans)formação de professoras/es de línguas**: demandas e tendências da pós-modernidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 43-63.

ZACCHI, V. J. Neoliberalism, applied linguistics and the PNLD. **Ilha do Desterro**, v. 69, p. 161-172, 2016.

ZACCHI, V. J.; STELLA. P. R. Apresentação. In: ZACCHI, V. J.; STELLA. P. R (Org). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 13-19.