

**A DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
O PROFESSOR, O ESTUDANTE E OS CONTEÚDOS
PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO**

Renata Pessoa Silva (UEMS)

repsi78@hotmail.com

Adriana L. E. Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo traz um recorte da pesquisa de mestrado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e tem como objetivo apresentar uma análise crítica em relação à decolonialidade e os conteúdos presentes no volume III do livro didático *Way to go!* adotado em uma escola de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, em Campo Grande - Mato Grosso do Sul. No desenvolvimento do trabalho utilizamos a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa e emergência pós-moderna, tendo como fundamentação teórica estudiosos e linguistas nacionais e internacionais, direcionados ao ensino de língua inglesa à luz da decolonialidade. O resultado da análise evidenciou a importância da atuação de professores críticos, conscientes, politizados e preparados para promover a formação de aprendizes prontos a reagir em situações que possam vir a subjugar suas identidades e culturas.

Palavras-chave:

Decolonialidade. Livro didático. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This work brings a cutout from a master research that is being carried on at Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul which aims to present a critical analysis of the contents presented on Volume III from textbook *Way to Go!* adopted for High School groups in a State School, in Campo Grande – Mato Grosso do Sul, by considering decoloniality concepts. For developing the research, it was used qualitative research of interpretative nature and postmodern emergency, taking as theoretical foundation national and international researchers and linguists, directed to the teaching of English based on decoloniality concepts. The partial analysis results have been showing the importance of critical, aware, politicized, and well-prepared teachers for training apprentices ready to react in situations which can subdue their identities and culture.

Keywords:

Decoloniality. Textbook. English teaching.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise crítica em relação à decolonialidade e os conteúdos presentes no volume III do livro didático *Way to go!* adotado em uma escola de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, em Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Essa análise tem base na busca por um ensino de língua inglesa como língua estrangeira de forma mais propositiva e voltada às novas práticas decoloniais, considerando que, muitas vezes, o ensino de língua estrangeira é carente de iniciativas que levem em conta a cultura e os costumes locais, para que o ensino e a aprendizagem se tornem mais significativos para professores e alunos, permitindo que estes se sintam parte do processo e agucem sua percepção para os eventos nos quais estão inseridos, bem como aqueles que estão ao seu redor.

O trabalho procura debater/demonstrar as atividades, os textos e a estruturação de conteúdos e atividades propostos ao longo do livro didático que privilegiam a homogeneidade cultural e que promovem algumas línguas nomeadas e suas culturas, excluindo as minorias e seus contextos sociais. Desta maneira objetivamos a reflexão crítica que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo Foucault (2003). Consideramos este um grande desafio da área de linguagens, trabalhar o social nos estudos linguísticos e as conversas existentes na realidade dos falantes de línguas.

As ideias propostas neste artigo surgiram dos questionamentos que emergiram ao longo dos anos, lecionando na rede pública e privada do estado de Mato Grosso do Sul, quanto ao conteúdo e outros aspectos dos livros didáticos. Ao assumir as aulas na rede pública, esse olhar mais atento fez com que, na maioria das vezes, eu abandonasse os livros e criasse meu próprio material, situação que também observei ser realidade entre outros colegas. Os materiais a nós apresentados não ofereciam alternativas que tornassem o ensino e a aprendizagem da língua inglesa algo significativo, seja pelos temas não condizerem com a faixa etária e realidade dos alunos, seja por serem estruturalistas, enfatizando o treino de estruturas, colaborando para a ideia que os alunos têm de “todo ano ser a mesma coisa”.

Consideramos, no entanto, um grande desafio construir uma classe de intelectuais para o desenvolvimento de uma sociedade livre se continuarmos reduzindo o ensino da língua inglesa a uma mera prática de habilidades. Entendemos, também, que a questão não se esgota em um

artigo, mas compreende algo maior que precisa advir de políticas públicas que contemplem esse desafio. Dessa maneira, a análise que apresentamos, faz parte da pesquisa que estamos desenvolvendo no Programa de Mestrado em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Por entender que outras possibilidades e abordagens teóricas têm sido desenvolvidas de maneira exitosa para o ensino de língua inglesa nos propusemos a esse desafio, alinhando nosso pensamento a teoria de translinguagem como pedagogia quando Garcia e Wei (2014) afirmam que pode ser usada em diferentes tipos de contextos educacionais e possibilita aos alunos bilíngues práticas pedagógicas flexíveis, desenvolvendo novos conhecimentos e novas práticas linguísticas. Consequentemente, como destaca Canagarajah (2013), estes alunos vão além do processo de ensino, explorando implicações de construção de sentido, aquisição da língua e relações sociais.

À vista disso, apresento a análise de um livro didático de língua inglesa para o Ensino Médio, na perspectiva decolonial, translingue e a representação social, conduzindo à percepção das ideologias nos livros didáticos, principalmente quanto à colonialista que reforça a criação de um mundo ideal, desconsiderando situações sociais locais. Assim, este texto discute ideias homogeneizantes, colonizantes e dominantes inseridas nas propostas dos livros didáticos de língua inglesa, bem como o papel do professor em relação às proposições de atividades e objetivos de ensino propostos neste material, a fim de que possa utilizá-lo, por meio de um olhar crítico, aproveitando-o de forma condizente com seus princípios profissionais ou mesmo não aproveitá-lo se o mesmo não atender às suas perspectivas de ensino.

Afinal, qual a função do livro senão a de atender às necessidades do contexto pedagógico, anseios e objetivos do professor, do estudante e do meio onde estão inseridos?

Ressaltamos ainda, que as discussões contidas neste artigo poderão contribuir para a percepção do professor de língua inglesa quanto à sua posição social – saindo da visão de colonizado a serviço de um colonizador pronto a trazer o mundo dos sonhos aos seus alunos – para então assumir a posição de docente crítico capaz de, por meio do ensino de uma língua estrangeira, tornar-se agente político que contribui para a construção de formadores de opiniões.

O artigo compreende três etapas. Na primeira abordamos o livro didático de língua inglesa, o PNL D e os aspectos inerentes à sua produ-

ção. Na sequência apresentamos a construção do monolinguismo e a perspectiva de decolonialidade, para então, trazermos uma análise do volume III do livro didático *Way to go!* adotado em uma escola de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, em Campo Grande – Mato Grosso do Sul.

2. O livro didático de língua inglesa, PNLD e aspectos inerentes à sua produção

Primeiro apresentamos algumas considerações quanto ao uso do livro didático e aspectos da sua produção. Em seguida, pontuamos a necessidade de repensarmos o conteúdo dos livros didáticos e como eles podem ser ou não ferramentas importantes para as aulas, sendo fonte de influência às novas formas de ensinar e construir conhecimentos na busca por um pensamento crítico e decolonial.

O livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores. (SOUZA, 1999, p. 94)

Trazemos a fala de Souza (1999) porque o livro didático tem sido considerado um suporte dos mais importantes para o processo ensino e aprendizagem, sobretudo de uma língua. Mesmo com o avanço do uso das tecnologias em sala de aula, o livro ainda é se não a principal, uma das mais importantes fontes de conteúdo relevante, em sala de aula. Se voltarmos nossos olhares para o contexto da escola pública, onde ainda o acesso à tecnologia para seus professores e alunos é deficitário, o livro pode representar um papel mais importante ainda. Essas considerações nos fazem refletir sobre a forma como o livro didático tem sido utilizado no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa e principalmente as ideologias presentes nas escolhas de conteúdo, imagens, textos e referências entre outros.

Nesse sentido podemos nos remeter à visão de Cope & Kalantzis quando afirmam que frequentemente a situação cultural onde professores e estudantes estão inseridos, poderá determinar que estes tornem -se escravos do currículo e do sistema de ensino (2008). Considerados esses aspectos, as raízes que circundam o livro didático estão inseridas em um contexto muito amplo, que envolve estruturas globais que muitas vezes privilegiam a homogeneidade cultural bem como, o monolinguismo.

Pontuamos que ao mesmo tempo em que os livros didáticos atuam como facilitadores, possibilitando uma organização dos conteúdos a serem ministrados e apresentando alguns aspectos culturais importantes, também podem perpetuar práticas racistas e sexistas, (desrespeitando/desconsiderando) os direitos civis das minorias. Não podemos esquecer ainda, que as informações apresentadas em um livro didático podem estar ultrapassadas devido às burocracias relacionadas à publicação e, também devido ao contexto em que é utilizado.

Destacamos para o leitor deste trabalho nossa crença no ensino da língua inglesa como ferramenta que deve ir além do desenvolver pessoas quanto à sua formação para conhecimentos básicos da ciência e da tecnologia, mas contribuir para uma formação ética e disposta a diálogos respeitando o seu próprio universo social bem como o do outro.

Conforme proposto, apresentamos a análise crítica em relação à decolonialidade e os conteúdos presentes no volume III do livro didático *Way to go!*, o qual foi encaminhado à escola pela mantenedora, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SED), após “escolha”¹ pelos professores da rede estadual de ensino. O livro faz parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Vale destacar – no que concerne à língua estrangeira – que somente a partir de 2011, com o PNLD, os professores puderam contar com um livro didático, o que se constitui em um avanço, poder contar com um material de apoio, porém, consideramos que alguns fatores relacionados à sua produção precisam ser repensados. Nossa análise, no entanto, não representa uma tentativa de excluir o livro, nem tampouco seus autores, mas sim, busca, de alguma forma, contribuir para a consolidação de livros didáticos que respeitem o plurilinguismo e os preceitos da decolonialidade promovendo, desta maneira, a formação de aprendizes que estarão mais bem preparados para lidar com o mundo globalizado.

Ao longo dos anos os livros foram sendo modernizados no que tange aos avanços tecnológicos, boa impressão, imagens coloridas, capas atraentes, CDs para prática de compreensão oral, plataformas digitais com ferramentas diferenciadas aos professores e alunos, contudo não po-

¹ Optamos por apresentar a palavra escolha entre aspas porque conforme cronograma previsto pelo PNLD, há uma etapa em que os professoras em suas escolas, juntos aos seus coordenadores e diretores, podem analisar e discutir os livros didáticos propostos pelas editoras para então definirem qual gostariam de adotar. Porém, ao receberam os livros, nem sempre o título que é fornecido pela Secretaria de Educação do seu estado/município, é o escolhido pela unidade escolar.

demos esperar que estes recursos sejam suficientes para atender os objetivos estabelecidos por todos os docentes nas suas práticas, nem tão pouco devemos deixar de ter um olhar crítico sobre o conteúdo neles apresentado.

Somente sob lentes críticas, poderemos repensar o conteúdo desses livros didáticos, buscando atender aos estudantes e às especificidades dos contextos nos quais estão inseridos. De acordo com Kumaravadevulu (2005) para que o material didático seja relevante em contextos pedagógicos, deve ser sensível aos propósitos e objetivos de aprendizagem, necessidades e pretensões dos aprendizes. A afirmação do autor corrobora com a ideia de que a aprendizagem é significativamente facilitada quando os temas a serem abordados em sala de aula estiverem relacionados às realidades do grupo social ao qual os estudantes pertencem.

3. A invenção do monolinguismo e a visão de decolonialismo

Neste momento situaremos o leitor quanto a conceitos relacionados ao monolinguismo e a decolonialidade direcionando-os a alguns aspectos sobre o ensino de língua estrangeira em uma perspectiva decolonial. Buscamos, assim, refletir sobre questões intrínsecas ao ensino da língua inglesa que consideramos de grande relevância ao tratarmos, na contemporaneidade, a língua inglesa como língua global.

Há muito tempo, o conceito de monolinguismo tem sido discutido por vários teóricos, inclusive da Linguística Aplicada. Essas discussões vieram repensar a anormalidade atribuída ao plurilinguismo ou bilinguismo. Entendemos que este status foi assimilado devido aos modelos que nos foram atribuídos ao longo da história. Ferrari corrobora com este conceito ao afirmar que o monolinguismo tem sua origem na consequência de eventos que ocorreram no ocidente e que contribuíram para dar a sensação de que as ideias estavam todas sob controle. Nesta perspectiva, o mundo existiria de maneira transparente e eficiente e reforça que foram esses eventos que levaram à implantação e solidificação do monolinguismo na Europa Ocidental, junto com os efeitos da modernidade que emergiam à época (2017).

[...] o paradigma monolíngue é construído sobre um conjunto de pressupostos inter-relacionados, que se solidificou na Europa Ocidental por volta do século XVIII. (CANAGARAJAH, 2013, p. 27)

É possível depreender da afirmação do autor que o monolinguismo e os termos que o constituem atendem valores e filosofias que são

instituídos em um momento histórico e em uma condição social específica, sob a noção de língua como objeto estático, normatizado e atrelado à territorialidade. Deste modo, apesar de parecer ter contribuído para um aprendizado em uma perspectiva mais globalizada e que contemple o multilinguismo, o monolinguismo tornou-se ferramenta de exclusão.

[...] o fenômeno do monolinguismo é mantido artificialmente pelos Estados mediante políticas de exclusão de línguas outras que a “oficialmente” reconhecida. (MONTEAGUGO, 2012, p. 45)

Neste movimento de exclusão de outras línguas, ao assumirmos a língua inglesa como a língua global, colocamos o seu ensino em um patamar de suma importância. Isso nos força a refletir sobre questões políticas e globais envolvidas no ensino, dessa língua, mas que muitas vezes passam despercebidas ou são intencionalmente ignoradas em detrimento de interesses dos grupos mais poderosos. Interesse este confirmado pela história ao mostrar que a implantação do monolinguismo foi com o objetivo de exercer autoridade, oprimir, competir e conquistar.

[...] tais considerações podem levar à comparação, competição e à conquista. Como já vimos, esses processos começam dentro do Estado-nação. Línguas minoritárias dentro do Estado-nação são definidas como irrelevantes ou inferiores. (CANAGARAJAH, 2013, p. 31)

Refletirmos sobre as línguas ou o ensino delas é pensarmos sobre culturas. Ao longo da história, esta língua sem fronteiras percorreu o mundo trazendo consigo sua bagagem de colonialismo, chegando a diferentes nações, colaborando na construção de novos padrões sociais de vida, novas formas de agir, ser e remodelando identidades. Desta maneira a língua inglesa cumpriu o seu papel de disseminar a cultura do colonizador, muitas vezes dominando o outro, deste modo menosprezando a sua língua e cultura. Neste sentido as culturas da Inglaterra e dos Estados Unidos da América impuseram seu imperialismo linguístico.

Hoje podemos perceber esta hegemonia total ao nos depararmos com o fato da língua inglesa ser a língua da *internet*, dos filmes e dos esportes. Está presente em todos os contextos turísticos e de entretenimento assim como no meio acadêmico, na publicidade, nos jargões profissionais e na tecnologia. Mesmo cercados de todo este contexto, nada ou pouco discutimos sobre tal expressividade.

Tamanha inserção em diferentes contextos, tornou a língua inglesa uma ferramenta, que continua viajando pelo planeta, atendendo a necessidade de diferentes grupos, tornando-a pertencente a quem a utiliza. Podemos inclusive entender que a partir de como a ensinamos, poderá

mudar seu papel de colonizadora para decolonizante, sendo capaz de representar o acesso às diferentes formas de pensar, agir e ser, colaborando para a construção identitária deste falante sem desprezitar sua própria origem e bagagem cultural.

Alinhamos o pensamento com Kumaravadivelu (2005) que reforça a ideia de que a língua inglesa atendia a interesses coloniais, mas que se faz necessário nos dias atuais a sua decolonização. O autor afirma que os norte-americanos tanto desnativizaram quanto decolonizaram a língua que lhes foi imposta apresentando-a como se sua fosse. Aponta ainda o livro didático como peça importante para este movimento de decolonização da língua inglesa, utilizando-o como meio para a promoção da conscientização sociopolítica e cultural.

Neste sentido, é necessário salientarmos o papel do professor como mediador. Retomamos a Anjos (2015) para reforçar a ideia que somente professores críticos, conscientes, politizados e preparados para lidar com a educação linguística poderão torná-la um ato político, preparando os aprendizes para reagir diante de situações que desafiem as suas identidades e culturas. Lembrarmos que enquanto professores, somos referência em um ambiente onde os muros das línguas e categorias nomeadas estão mais sólidos hoje do que nunca. As ideologias raciolinguísticas têm estado presentes, mais do que nunca, desde que a língua tem sido uma procuração de raça e opressão Garcia (2019). Entendemos que não podemos, enquanto professores de línguas, limitarmos nossos pensamentos em relação ao que o ensino decolonial e plurilíngue podem fazer apenas para o estudante, mas sim, o que essa educação pode representar para a comunidade global.

Ao compreendermos este movimento, enfatizamos o papel do professor ao estruturar as aulas de língua inglesa para que sejam momentos de práticas politizadoras, negociando aspectos de importância social local e global, ressignificando e reconstruindo identidades. Vencemos, deste modo, a mistificação da noção de hegemonia linguístico-cultural de alguns países onde o idioma é considerado nativo ou oficial, respeitando os interesses e necessidades dos estudantes de língua inglesa, principalmente aqueles que estão sujeitos a viverem às margens da sociedade.

4. A análise de um livro didático de língua inglesa utilizado na escola pública

Conforme proposto, apresentamos neste momento os resultados da análise crítica dos conteúdos presentes no volume III do livro didático *Way to go!*, adotado em uma escola de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, em Campo Grande – Mato Grosso do Sul, levando em consideração os conceitos de decolonialidade. A escolha deste livro deu-se por ser utilizado na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, da qual faço parte.

O livro analisado, publicado pela editora Ática, compõe uma coleção apresentada em três volumes, para o ensino médio, como uma obra que aborda de forma integrada as quatro habilidades e propõe um trabalho com a linguagem nas perspectivas cognitiva e sociointeracional. Segundo os autores, ao longo das três obras, o aluno encontrará

[...] uma grande variedade de gêneros textuais e de temas de relevância social, além da valorização do uso da língua inglesa como instrumento de ampliação das possibilidades de acesso a diversas formas de pensar, sentir e agir no mundo. [...] (FRANCO E TAVARES, 2017. p. 3)

Entre as características e objetivos elencados pelos autores na apresentação do livro, alguns chamam a atenção, ao informar que a obra: não apresenta o ensino de língua inglesa de forma isolada, mas está sempre articulado com as demais disciplinas, convidando o estudante a refletir de modo crítico sobre diversas questões e a participar de forma ativa da sua comunidade. A obra busca explorar a diversidade cultural e a riqueza das variações linguísticas, bem como valorizar o papel do aluno na construção coletiva do conhecimento.

No desenvolvimento da análise do volume 3 da coleção utiliza-se a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa e emergência pós-moderna que possibilitou mantermos o nosso foco em representações irregulares que foram estabelecendo conexões onde não há começo meio e fim e desta maneira os aspectos que emergiram puderam ser categorizados de forma que acatassem a possibilidade da pesquisa em movimento.

O livro, a cada unidade, apresenta as seguintes seções: *Warm-up*; *Reading*; *Vocabulary*; *Language in use*; *Listening and Speaking*; *Writing* e *Looking Ahead*. Considerada essa estrutura, apresentamos uma descrição rápida de cada seção conforme as orientações dos autores e em seguida passamos a análise da obra trazendo com mais detalhes atividades, imagens e textos propostos em suas unidades.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os autores apresentam as seções, que juntas compreendem uma unidade, com as descrições seguintes:

- *Warm-up*: Momento para explorar o título da unidade e as imagens de abertura para discutir questões relacionadas ao tema.
- *Reading*: Hora para ler o texto principal da unidade e fazer atividades de compreensão e reflexão crítica sobre a temática que acabou de ler.
- *Vocabulary*: Etapa para estudo contextualizado sistemático do vocabulário.
- *Language in use*: Parada para aprimoramento dos conhecimentos gramaticais a partir de situações de uso da língua.
- *Listening and Speaking*: Proposta de atividades para os estudantes ouvirem e falarem em inglês.
- *Writing*: Momento para a produção de um texto com base na observação dos textos explorados na unidade.

Além desta divisão, a cada duas unidades, encontramos a unidade *Review* que se subdivideem: *Studying for Exams*; *Thinking about learning* e *Project*.

Se nos prendermos apenas aos títulos aplicados às seções e subdivisões podemos dizer que as propostas mencionadas pelos autores, na apresentação do volume, estão condizentes no que tange às oportunidades para desenvolvimento das quatro habilidades e trabalho com a linguagem nas perspectivas cognitiva e sócio interacional. Promovem também, ao estudante, momentos para refletir de modo crítico sobre diversas questões, porém questionamos se as atividades, as imagens e os textos, apresentados ao longo do volume, confirmam a proposição dos autores quanto à grande variedade de gêneros textuais e de temas de relevância social.

À luz das discussões de Kumaravadivelu (2006, p. 134) quanto à globalização, em que afirma que as culturas em contato se modelam e remodelam e que, por suas complexidades, “não podem ser compreendidas na dicotomia centro-periferia”, perguntamos: Tais gêneros textuais e temas apresentados neste livro didático são de relevância para quem? a quem atendem? Como este aspecto é exposto no livro?

Reforçamos as discussões de Kumaravadelu com o que nos é apresentado por Maciel (2013, p. 96) quanto à metáfora da vila global, comumente usada nas discussões sobre globalização, mas que não consegue descrever as complexidades relacionadas aos diferentes contextos e que acaba por sua vez limitando a globalização

[...] como algo de natureza primariamente relacionada à diáspora, ao invés de formas semióticas, que podem ser identificadas nas formas, nas imagens, nos discursos e nos padrões de conduta que se tornam relocados nos padrões existentes, permanecendo localizadas em suas estruturas, mas sofrendo mudanças graduais e, dessa forma, o velho com o novo, tornam-se, então localizados. (MACIEL, 2013, p. 96)

Dessa perspectiva, nos perguntamos: será que o conteúdo proposto é capaz de promover insumo para a construção de interações de co-construção? Desta maneira, é possível quebrar ou articular a tensão entre hegemonia e heterogeneização no processo de ensino da língua inglesa?

Perante o exposto, e considerando as questões levantadas, passamos a analisar a obra ponderando alguns itens, que dariam a obra mais possibilidade de um ensino crítico e de co-construção: 01 – temas que atendam às especificidades do plurilinguismo; 02 – temas que abordem questões em uma perspectiva do local e/ou translocalização; 03 – temas de áreas e culturas diversas com relevância social e filosófica.

No volume analisado, verificamos pouca ênfase às questões locais. Com relação a esse item, encontramos na obra, por exemplo, os textos *Cultural Diversity in Brazil* e *The Changing Amazon Rainforest*, na unidade *Extra Activities*, páginas 180 e 188 e os textos *Amazon Rainforest* e *Location and Habitat* na unidade cinco, páginas 92 e 98, que de forma vaga apresentam dois contextos dentro do Brasil voltados à diversidade étnica e a Amazônia. Vale salientar que os textos utilizados são de periódicos do exterior, sendo seus autores, profissionais de origem norte americana e/ou inglesa.

A unidade 01 denominada *Ethnic Diversity in Brazil*, inicia com um gráfico do formato pizza em que apresenta a porcentagem da população dividida entre brancos, misturados, negros e asiáticos que serve para introduzir a discussão sobre políticas da diversidade étnica, como por exemplo, as discussões sobre o sistema de segregação racial na África do Sul. O texto principal da unidade *Brazil's New Era of Racial Policy* também de autor de origem norte americana discute as políticas públicas do Brasil para questões raciais e a possível utilização do perfil de políticas norte americanas para o contexto brasileiro.

Ao longo da mesma unidade há fotos de pessoas de diferentes origens, porém, apenas uma de uma criança indígena e embora exista um outro gráfico com a porcentagem de diferentes grupos étnicos que emigraram para o Brasil, pouco é discutido sobre estes diferentes povos e culturas que em nosso país se fixaram e qual poderia ser a sua contribuição para uma sociedade plurilíngue e heterogênea.

Quanto ao terceiro item, temas de áreas e culturas diversas com relevância social e filosófica, encontramos na unidade 3 intitulada *Inspiring Stories and Inspiring Values*, discussões sobre valores tendo como base a apresentação de personagens com relevância social como Madre Tereza de Calcutá, Marlon Shirley e outros, mas nenhum brasileiro é apresentado. Novamente observamos que os exemplos trazidos são, em sua maioria, de origem norte americana como no texto TEAM HOYT, página 58 e 59. O texto é carro chefe na unidade, sendo retomado no capítulo de revisão, ou na unidade 1, sobre diversidade étnica, quando uma das discussões propostas é estabelecida pela imagem do Barack Obama na capa da revista People com o tema, Barack Obama *Makes History!*

Ao voltarmos nosso olhar para unidade 2, sobre valores, nos deparamos com uma fábula do soldado israelense, Gilad Shalit, que consideramos, ser talvez, uma tentativa de diversificar as fontes dos textos apresentados. Entretanto, ao analisarmos as discussões propostas, constatamos que das 07 questões apenas duas questionaram o valor teórico da fábula, todas as outras atividades envolviam aspectos gramaticais como classe de palavras e discurso indireto. Mesmo as duas questões que buscam uma reflexão ao conteúdo apresentado pela fábula são superficiais deixando a reflexão a cargo do professor, ao conduzir as aulas.

Uma questão que chama atenção de forma positiva é a linearidade dos temas propostos nas unidades. Ao longo das oito unidades o livro propõe as temáticas a seguir: Unidade 01 – *Ethnic Diversity in Brazil*; Unidade 02 – *Woulda, Coulda, shoulda*; Unidade 03 – *Inspiring stories, inspiring values*; Unidade 04 – *Career Expectations*; Unidade 05 – *Save the Amazon*; Unidade 06 – *To shop or not to shop*; Unidade 07 – *Women in Literature* e Unidade 08 – *Falling in love*. Esses temas foram mantidos durante toda a unidade, evitando quebra de ideias ou discussões. Seja em artigos, gráficos, imagens, *cartoons*, a discussão manteve-se dentro do proposto para a unidade, porém, mais uma vez foi possível observar as fontes dos recursos e a diversidade cultural apresentada. Novamente a maioria é de origem norte – americana e/ou de países de colonização inglesa.

Quanto aos personagens destacados a exemplo da unidade 01, que versa sobre a diversidade étnica no Brasil, são apresentados Rosa Parks (afro-americana), Nelson Mandela (sul-africano) e Abdias do Nascimento (brasileiro), página 32. Constatamos a citação de um brasileiro, mas, tratando-se de diversidade, sentimos falta dela nos exemplos e personagens propostos. Observamos que este livro é utilizado no estado de Mato Grosso do Sulque – como outros do Brasil – faz fronteira com diferentes países da América do Sul, logo não poderia deixar de conter exemplos e discussões sobre culturas e povos de nossas fronteiras, que compõem a realidade de vida de muitos dos nossos alunos.

Com relação ao item 03 – que trata de temas de áreas e culturas diversas com relevância social e filosófica – não encontramos textos que especificamente abordassem aspectos culturais de países onde o inglês seja considerado a primeira língua, tão pouco daqueles em que ele é língua estrangeira. No entanto, na página 20, há um texto que aborda a noção de tempo para uma determinada tribo indígena na Amazônia, mas a discussão desta noção de tempo é superficial, pois não abre paralelos com outros povos, bem como é feita com base em descobertas históricas de pesquisadores britânicos.

Deste modo, em toda a análise dos temas nas atividades, imagens e textos, foi possível verificar a ocorrência, ainda que silenciosa e disfarçada, de fortes marcas ideológicas, que supervalorizam as culturas hegemônicas, sobretudo os Estados Unidos e a Inglaterra, colocando-os em destaque e contribuindo para a supremacia dessas culturas em detrimento da local.

5. Considerações finais

Neste texto, procuramos, por meio do objetivo proposto, fazer uma análise crítica em relação à decolonialidade presente nos conteúdos/nas atividades, imagens e textos propostos no livro didático escolhido. Buscamos, assim, trazer à reflexão algumas questões introdutórias ao pensamento decolonial como forma de consciência às ações e produtos que envolvem o ensino de Língua Inglesa, como língua estrangeira, e os movimentos de homogeneização e hegemonia da cultura dos países de língua inglesa, considerando os aspectos levantados na análise das atividades, imagens e textos propostos na obra.

Os livros didáticos são ferramentas relevantes para o professor e para o estudante. Todavia, a sua utilidade dependerá de fatores que os constituem. A utilização de forma significativa destes materiais no ensino da língua inglesa dependerá, conforme o resultado da análise evidenciou, da atuação de professores críticos, conscientes, politizados e preparados para, desta maneira, promover a formação de aprendizes prontos a reagir em situações que possam vir a subjugar suas identidades e culturas.

Este trabalho não pretende cair em generalizações, mas sim, chamar a atenção para aspectos muitas vezes negligenciados no momento da elaboração destes livros, pontuando a necessidade de contextos relacionados à realidade dos estudantes, evitando as atividades mecânicas da língua, com visão estrutural, dando abertura para abordagens interculturais, por exemplo.

Há muito ainda o que ser discutido e analisado, por isso, sugerimos cada vez mais darmos prioridade à produção de livros didáticos por professores que estejam inseridos nas questões locais e que entendam o ensino de uma língua estrangeira como ferramenta para atender a necessidade de diferentes grupos, podendo inclusive, mudar seu papel de colonizadora para decolonizante, sendo capaz de representar o acesso à diferentes formas de pensar, agir e ser, colaborando para a construção identitária deste falante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, F. A. Um olhar sobre o ensino da língua inglesa na escola pública. *Presença Pedagógica*, v. 21, no. 124. Jul/Ago. Minas Gerais: Editora do professor, 2015.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge, 2013

FERRARI, L. F. D. N. *En Español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em Espanhol. ¡Qué rico! tá?: Um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil–Bolívia*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2017. 100f.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

GARCIA, O. *Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages*. Decolonizing implications for education. New York. Routledge, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*. A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. Routledge, 2012.

_____. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: MAXIMINA, M. F. *et al. Língua Aplicada & Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005. p. 25-37

_____. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-48

MACIEL, Ruberval Franco. Globalização, política crítica de línguas e formação de professores. In: TAVARES, Rosanne Rocha; BRYDON, Diana (Orgs). *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: EDUFAL, 2013.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. *Gragoatá*, n. 32, p. 43-53, Niterói, 1 sem. 2012.

SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M.J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

VALLE, José del. *Transnational languages: beyond nation and empire*. An introduction. City University of New York. New York, 2012.