



VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.83-110

É POSSÍVEL DESCOLONIZAR O CONTEÚDO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA? AÇÃO NA REFLEXÃO

IS IT POSSIBLE TO DECOLONIZE THE CONTENT OF ENGLISH LANGUAGE
TEACHING MATERIALS? ACTION IN REFLECTION

Sávio Siqueira ¹

RESUMO:

Propondo como pano de fundo um diálogo entres os conceitos Inglês como Língua Franca (ILF) e (de)colonialidade, esse texto tem como objetivo problematizar o chamado “mundo plástico do livro didático” de língua inglesa, fundado em uma reflexão que resulte em ação por parte dos professores de inglês no sentido de tentarem descolonizar o seu conteúdo a partir de diferentes intervenções. Inicialmente, o texto aborda as razões e consequências da expansão do inglês pelo mundo, focando no fato de como a língua se tornou um produto altamente rentável explorado por uma indústria transnacional bilionária, o Ensino de Língua Inglesa (ELI). Na sequência, sob lentes críticas e decoloniais, o poder dos materiais didáticos ELI produzidos no Norte global é confrontado, buscando-se demonstrar que professores, em especial não-nativos, devem se equipar no sentido de agir sobre os conteúdos desses livros, visando a conduzir diferentes mudanças que atendam às necessidades reais de seus alunos. Por fim, o texto traz algumas iniciativas voltadas para o empoderamento do docente de língua inglesa em diferentes níveis, apostando que essa tomada de consciência possa ter efeitos práticos não apenas no tratamento crítico sobre o livro didático inglês, mas em todas as fases do processo que envolve a pedagogia da língua franca do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Inglês como Língua Franca (ILF). Ensino de Língua Inglesa (ELI). de(colonialidade). Materiais didáticos de LI.

¹ Professor Associado IV do Instituto de Letras da UFBA, Bolsista de Produtividade do CNPq.

ABSTRACT:

Proposing as a backdrop a dialogue between the concepts of English as a Lingua Franca (ELF) and (de)coloniality, this text aims to problematize the so-called “plastic world of the English textbook”, based on a reflection that results in action by English teachers in trying to decolonize the content of textbooks through different interventions. Initially, the text addresses the reasons and consequences of the expansion of English around the world, focusing on the fact that the language has become a highly profitable product exploited by a billion-dollar transnational industry, English Language Teaching (ELT). Next, under critical and decolonial lenses, the power of ELT materials produced in the global North is confronted, seeking to demonstrate that teachers, especially non-native, must equip themselves to act on the contents of these textbooks, aiming to drive different changes that are to meet the real needs of their learners. Finally, the text brings some initiatives aimed at empowering English teachers at different levels, expecting that this awareness can have practical effects not only in the critical treatment of the English textbook, but in all phases of the process that involves the pedagogy of the lingua franca of the contemporary world.

Keywords: English as a Lingua Franca (ELF). English Language Teaching (ELT). de(coloniality). ELT materials.

INTRODUÇÃO

Em texto de 2000, bem no limiar do novo milênio, ao discutir o conteúdo excludente, massificado e supostamente neutro de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa, incluindo as indefectíveis coleções didáticas, Pennycook (2000) afirma com pertinência que a maioria dos livros que usamos mundo afora “ainda trabalha com a visão daquela família [idealizada] que aparece nas caixas de flocos de milho da Kellog’s dos anos 1970: uma família loira, branca e heterossexual, com uma filha e um filho (os quais, de forma clara, visitam o dentista regularmente)” (p. 100). Para quem está na área de Ensino de Língua Inglesa (doravante ELI) há muito tempo sabe que este tem sido o mote maior, uma vez que a produção em nível global de coleções didáticas e outros materiais complementares está sempre submetida a um protocolo de cunho tanto comercial quanto moral. Ou seja, a ordem é atingir cifras milionárias sem, em tese, se comprometer com quaisquer movimentos que venham transformar as salas de aula de língua num espaço que, na mais simples das hipóteses, a trate como parte do mundo real.

A esse tipo de conteúdo, não é de agora, autores diversos, inclusive eu, têm tecido muitas críticas, enquadrando-o, de forma enfática, como parte central do que viemos a chamar de “o mundo plástico do livro didático” (Prodromou, 1988; Siqueira, 2010, 2015, 2023). Como aponta Akbari (2008), materiais didáticos produzidos comercialmente, em especial, aqueles gestados no Norte global, os quais constituem a espinha dorsal da maioria dos contextos convencionais de ensino de línguas, não possuem a sensibilidade necessária para abordar temas de relevância social e que estejam mais alinhados com as realidades dos nossos estudantes. No fundo, não custa lembrar, “a maioria dos livros didáticos usados para o ensino de inglês têm sido anestesiados para torná-los política e socialmente inofensivos, visando uma audiência internacional” (Akbari, 2008, p. 281)².

Embora o foco deste texto seja nos materiais didáticos, não podemos esquecer que quando falamos de ELI estamos nos referindo a uma indústria bilionária poderosa, de caráter transnacional, que oferece os mais diversos produtos para ensino e aprendizagem de língua inglesa em todo o planeta, tendo, logicamente, como centros irradiadores de poder a Inglaterra e os Estados Unidos. Certamente, no caso específico dos materiais didáticos, produtos com uma cor local já não são novidade, mas sabemos que muitos dos pilares que os sustentam encontram ressonância na tradição de práticas e premissas voltadas, por exemplo, para a já consagrada perspectiva Inglês como Língua Estrangeira (ILE), cuja orientação principal abraça crenças, valores, expectativas e metodologias voltados para o modelo do chamado falante nativo dominante e tudo o que isso representa.

Por outro lado, não podemos ignorar que, por conta de todas as incursões e os debates que tentam confrontar ideologias e hegemonias há muito perpetradas pela indústria de ELI em todo o mundo, materiais didáticos, com base em currículos e programas mais sensíveis aos espaços e contextos locais, começam a “furar essa bolha” que, infelizmente, ainda engolfa o inconsciente coletivo e as mentes das pessoas, mesmo em tempos em que cada vez mais falamos em inglês como língua franca global e todas as implicações e pluralidades que advêm de tal condição, hoje

² No original: *The majority of coursebooks used for English instruction have been anesthetized to make them politically and socially harmless for an international audience.* Esta e todas as traduções são de minha responsabilidade.

ocupada de forma jamais vista por uma língua natural. Ou seja, apesar do poder exercido pelos centros irradiadores, nos encontramos diante de diversas iniciativas, naturalmente à revelia dos grandes conglomerados editoriais, que envolvem a concepção, desenvolvimento e produção de materiais que, em muitos aspectos, se propõem a descolonizar³ o conteúdo de programas de ELI, podendo estes servir de catalisadores para que uma “atitude decolonial” perpassasse todo o processo, principalmente, as crenças e todo o fazer pedagógico dos nossos professores de língua inglesa. Além disso, como no caso particular do Brasil, podemos atrelar tais movimentos a algumas poucas políticas públicas como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de editais interculturalmente sensíveis e menos engessados, orientam a confecção e adoção de livros didáticos de inglês, ao menos na educação básica pública, mais voltados para as realidades locais e mais afeitos à inclusão de temas e representações que venham ao encontro da política social e cultural das salas de aula de línguas, a qual tem tudo a ver com a forma de se pensar, ensinar e aprender, como assinala Pennycook (2001, p. 101):

Ao enxergarmos as salas de aula como locais sociais em si e como parte de um mundo social mais amplo, os tipos de materiais que usamos e as atividades em que nos envolvemos tornam-se abertos a uma série de questões de diferença e identidade com as quais se torna impossível não nos envolvermos.⁴

Incluo aqui também, no âmbito das políticas públicas, apesar de suas controvérsias e os fios soltos que ainda encontramos pelo meio do caminho, a BNCC (BRASIL, 2018), a qual, na sua terceira e última versão, no atual componente Língua Inglesa, adere ao conceito de Inglês como Língua Franca (doravante ILF), provocando, ao menos na teoria, uma avalanche de questionamentos e possibilidades de como ensinar a língua global da contemporaneidade a partir dessa “nova” perspectiva. Ou seja, a BNCC, ao adotar o conceito de ILF, entre outras coisas,

³ Tanto no título como ao longo do texto, opto pelo verbo “descolonizar” ao invés de “decolonizar”, mesmo ciente que, na literatura específica sobre o tema no português do Brasil, “descolonizar” está para o que se opõe aos efeitos do *colonialismo*, enquanto “decolonizar” está para o que se contrapõe aos efeitos da *colonialidade*, segundo Maldonado-Torres (2010, p. 97), “padrões de poder duradouros que surgiram como resultado do colonialismo”. Assim, neste texto, “descolonizar” abarca ambos os sentidos. Já no caso do adjetivo, opto por “decolonial”.

⁴ No original: *Once we view classrooms as both social sites in themselves and as part of the larger social world, the types of materials we use and the activities we engage in become open to a range of questions of difference and identity with which it becomes impossible not to engage.*

indica que precisamos rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes do idioma já não se encontram apenas em países em que o inglês é a língua oficial. Portanto, ao passarmos a tratá-la em seu status de língua franca, o foco (das nossas concepções e das nossas práticas) deve recair sobre a função social e política do inglês, já que estamos diante de uma língua que viralizou mundo afora e se tornou cada vez mais miscigenada, distanciando-se do acima citado conceito de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), fortemente criticado por seu viés eurocêntrico (Brasil, 2018).

Com essa reflexão, naturalmente, visando transformá-la em ação, alinho-me ao pensamento de Mota-Pereira (2022a; 2022b) que tem buscado uma articulação entre teorias, experiências e estratégias múltiplas no ensino de língua inglesa a partir do que ela considera como a necessidade de uma virada decolonial (*a decolonial turn*), num processo pedagógico em que se privilegie o pensamento crítico ancorado num viés político e social. Nesse contexto, também com Mota-Pereira (2022a; 2022b), reitero a premissa de que currículos, programas e, em especial, materiais didáticos de ELI, sempre tiveram representações das mais diversas circunstritas ao Norte global, reforçando, assim, o exercício de uma colonialidade que nada mais é, nas suas diferentes facetas, a filha e herdeira mais legítima das empreitadas coloniais pelo mundo. A colonialidade nos cerca, quando não nos aprisiona, o tempo inteiro.

Na esteira desse pensamento, apontam Kimura e Tsai (2023), é notório como a colonialidade ainda modela e orienta políticas, currículos e materiais de ELI, sendo que cabe a nós tomarmos consciência desse fato e encontrarmos formas de agir no sentido de identificá-la, interrogá-la e interrompê-la (Duboc, 2023). É com base nisso, portanto, que me engajo aqui num exercício reflexivo de cunho mais teórico, no intuito de lançar luz sobre se (e como) podemos descolonizar o conteúdo dos materiais didáticos de ELI, levando em consideração a condição do inglês como língua franca que, na minha visão, funciona como um espaço transcultural de poder (Siqueira, 2018), onde vozes e atores até então silenciados e/ou ignorados podem (e devem) assumir seu protagonismo, questionando, problematizando, privilegiando leituras críticas, propondo mudanças das mais diversas, e acima de tudo, como preconiza Kumaravadivelu (2016), agindo sobre todas as implicações de

se ensinar e aprender essa língua transcolonial nos dias atuais, temática que discuto na sequência.

2 INGLÊS: DE LÍNGUA (TRANS)COLONIAL A LÍNGUA FRANCA

Mesmo com a decretação oficial do fim do outrora poderoso império britânico, os desdobramentos políticos, sociais, tecnológicos e culturais mostram claramente que o sol nunca se pôs para a língua inglesa⁵. Como língua colonial, foi imposta em muitos territórios, nativizou-se, e na esteira do atual processo de globalização, transcolonizou-se, assumindo, por fim, o status de língua franca mundial. Apesar da explosão de sua expansão pelos mais diferentes quadrantes do planeta, é importante destacar que, historicamente, a trajetória do inglês como a língua de contato entre diferentes comunidades inter e intranacionais é um fenômeno relativamente recente. De acordo com Barber (1993, p. 234), “Shakespeare, por exemplo, escrevia para uma comunidade de fala de apenas alguns milhões cuja língua não era muito valorizada na Europa e desconhecida para o restante do mundo”. Só para se ter uma ideia de tal cenário, por volta de 1600, o inglês estava ainda bastante confinado entre a Inglaterra e o sul da Escócia, “não tendo sequer penetrado de forma significativa na Irlanda e até no País de Gales, quanto mais mundo afora” (Barber, 1993, p. 234).

Foi justamente por conta da empreitada colonialista britânica, iniciada a partir do século XVIII, alcançando as Américas no Ocidente e a Ásia no Oriente, que o poder e o potencial do inglês como uma das línguas mais influentes da humanidade começaram a se materializar. Antes disso, o idioma não passava de uma língua sem muita importância ou influência e de alcance limitado (Phillipson, 1992). Com o passar do tempo, muitas mudanças drásticas começaram a ocorrer no palco da política mundial. Em princípio, a expansão territorial e a surpreendente consolidação do poderio colonial britânico nos séculos vindouros resultou no que veio a ser conhecido como “o império onde o sol nunca se punha”. No desenrolar dos mais diversos acontecimentos, os Estados Unidos, uma das ex-colônias britânicas,

⁵ Parte desta seção foi adaptada de Siqueira (2015, 2023).

galgaram o patamar de uma das superpotências do século XX, em especial no tocante aos domínios político, cultural e tecnológico.

Nesse contexto, como sabemos, o poder do inglês mudou de mãos, sem, entretanto, mudar de cores, ambições e projetos de dominação. Com o advento da atual onda de globalização, o inglês, por já ocupar um lugar de grande privilégio, pegou carona e cavalgou nas conquistas territoriais, militares, culturais e econômicas dos mais diferentes movimentos de natureza transnacional patrocinados e impulsionados pelo citado fenômeno. No bojo dessa discussão, vale voltar um pouco no tempo e relembrar que, como afirmou Phillipson (1992, p. 1), “o império britânico abriu caminho para o império do inglês”, transformando, assim, a língua anglo-saxã no verdadeiro e atual ‘ouro negro do Mar do Norte’, cuidadosa e fortemente explorado por uma indústria transnacional cuja produção alcança anualmente a casa dos bilhões de libras esterlinas.

Graças a essa condição privilegiada que coloca a língua inglesa como meio de comunicação internacional mais difundido do mundo contemporâneo, não raramente, convivemos com discursos que buscam a todo custo atribuir-lhe uma aura de modernidade e um suposto caráter de neutralidade. Ou seja, com muita frequência, nos deparamos com tentativas que visam, entre outras coisas, despir e livrar o inglês de suas vestes imperiais, buscando dessa forma suavizar ou amenizar o seu status de grande e influente produto do colonialismo (Pennycook, 1998). Como assinala o autor, nós, que falamos inglês e trabalhamos com o ELI, precisamos estar atentos a tais discursos e, por conseguinte, focar na importância de compreender o inglês a partir de sua natureza colonial, uma vez que, segundo ele, “existem ligações profundas e indissolúveis entre as práticas, teorias e contextos do ELI e a história do colonialismo”⁶ (Pennycook, 1998, p. 19).

Nessa linha de raciocínio, fica claro que o ELI floresceu e se consolidou a reboque de tais premissas, já que, como nos lembra Brutt-Griffler (2002, p. 184), ao ser “impulsionada por imperativos políticos e econômicos imperiais, a metodologia de línguas serviu propósitos imperiais”. Kumaravadivelu (2006, p. 12) aborda essa questão de forma mais ampla, sugerindo que “a história da língua inglesa e do ELI

⁶ No original: *[T]here are deep and indissoluble links between the practices, theories and contexts of ELT and the history of colonialism.*

mostra que sua coloração colonial ampara-se em quatro dimensões inter-relacionadas – acadêmica, linguística, cultural e econômica”. Abaixo, o autor explica cada uma delas:

A dimensão *acadêmica* refere-se aos expedientes usados por acadêmicos ocidentais para divulgar seus próprios interesses, disseminando o conhecimento ocidental e denegrindo o conhecimento local. A dimensão *linguística* diz respeito às formas pelas quais o conhecimento e o uso das línguas locais eram transformados em elementos irrelevantes para o ensino e aprendizagem do inglês como uma língua adicional. A dimensão *cultural* integra o ensino de língua inglesa e o ensino da cultura ocidental, com o objetivo de desenvolver nos aprendizes uma empatia cultural em relação à comunidade da língua alvo. Essas três dimensões estão intimamente ligadas a uma dimensão *econômica* que promove a adição de postos de trabalho e riqueza à economia dos países de língua inglesa através de uma indústria de ELI de alcance mundial. Coletivamente, essas quatro dimensões coloniais serviram e continuarão a servir aos interesses dos países de língua inglesa, assim como aos falantes e profissionais nativos de inglês (Kumuravadivelu, 2006, p. 12, itálicos no original).

Dito isso, precisamos avançar a roda do tempo e compreender que, com ou sem resistência, “o inglês está no mundo e o mundo está em inglês” (Pennycook, 2001, p. 78). O idioma continuou a se expandir, transformando-se em um fenômeno de caráter transcultural e transcolonial de enorme alcance, hoje concebido e estudado a partir de diferentes perspectivas (Inglês como Língua Internacional, Ingleses Mundiais, Ingleses Globais, Inglês como Língua Franca, etc.). Apesar disso, é importante compreendermos que a expansão global do inglês não se apresenta como um processo uniforme, muito menos, universalizado, já que, ao penetrar nos mais diversos contextos políticos, socioculturais e econômicos, dá vazão a diferentes variações localizadas e diversas formas híbridas, oriundas, naturalmente, do contato com línguas e falares autóctones. Além disso, em muitos países, sua difusão não é tão significativa quanto somos levados a (erroneamente) pensar. Ou seja, mesmo em países do chamado Círculo Externo (ver Kachru, 1985), as antigas colônias britânicas, segundo Mufwene (2010, p. 57), “a proporção de falantes reais de inglês permanece muito pequena (na melhor das hipóteses, entre 20 e 30% da população local)”⁷. No âmbito educacional, por exemplo, complementa o autor, “embora o

⁷ No original: [...] *the proportion of actual speakers of English remains very small (at best between 20% and 30% of the local population)*.

inglês seja o meio de ensino nas escolas secundárias, [este] ainda exerce um papel marginal na vida extracurricular da maioria dos estudantes”⁸ (Mufwene, 2010, p. 57). Isso sem deixar de lembrar que, como aponta Ostler (2010, p. xv), “uma língua franca é uma língua de conveniência”. Quando ela deixa de ser conveniente, não importando o quão difundida esteja, “será abandonada, sem cerimônia e com muito pouca emoção” (IDEM, p. xv). O futuro dirá.

Frente a todas essas facetas que muito bem ilustram o fenômeno aqui descrito, chegamos então à concepção Inglês como Língua Franca (ILF), a qual, como mencionado previamente, foi adotada na BNCC quando da sua última versão. As definições, características, além dos impactos e implicações do conceito de ILF, nas mais diversas áreas, comprazem atualmente um campo de pesquisa homônimo cujos interesses e desdobramentos têm mobilizado pesquisadores do mundo inteiro, em especial aqueles do Sul global, que veem o ILF, entre outras coisas, como uma arena de lutas diversas, bastante afeita a uma orientação mais política, crítica (e também decolonial) de se ensinar e aprender a língua inglesa.

De acordo com pesquisadores filiados ao campo de estudos, ILF é definido como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas e diferentes backgrounds linguístico-culturais” (Cogo, 2015, p. 2). Para Sifakis (2017, p. 289), ILF diz respeito ao “discurso produzido nas interações que envolvem falantes de diferentes primeiras línguas”, enquanto Seidlhofer (2011, p. 7) o concebe como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas para quem o inglês é o meio comunicativo de escolha, e frequentemente a única opção”.

Dentre algumas características intrínsecas do ILF, podemos, por exemplo, ressaltar que trata-se de um fenômeno ‘glocal’, fluido, descentrado, emergente, complexo, híbrido, impuro, profundamente intercultural, permeado de forma ampla por práticas translíngues, interações multilíngues, multimodalidades, etc., abrindo espaço, portanto, para uma perspectiva de ensino e aprendizagem onde é possível desconstruir muitos dogmas e práticas arraigadas que, tradicionalmente, têm alimentado e sustentado a perspectiva ILE (Inglês como Língua Estrangeira). Faz-se importante também ressaltar que o ILF não é uma nova variedade do inglês, mas,

⁸ No original: *Although English is the medium of education in secondary schools, it plays a marginal role in the extra-curricular lives of most students.*

em linhas gerais, trata-se do inglês operando nas diversas oportunidades de contato entre usuários globais na condição de língua franca. Tal orientação, sem sombra de dúvidas, favorece a materialização de um ambiente onde, ao invés de se colocar ênfase em homogeneização, padronização, modelos rígidos (quase sempre inalcançáveis) a serem seguidos, a língua inglesa é vista, analisada e estudada sob um ponto de vista que privilegia desconstruções e pluralidades.

Inserida de forma crucial em todo esse processo de avanço da língua inglesa pelo mundo desde os primórdios colonialistas, a indústria de ELI, com todo o seu cabedal de produtos, incluindo materiais didáticos, cursos de treinamento de professores, testes de proficiência, entre outros, consolidou sua presença global amparada principalmente na citada perspectiva ILE, cuja visão subjacente de uma pedagogia de língua inglesa, é justamente realçar a importância de se familiarizar com as sociedades dos falantes nativos, aprender, quando não apreender, seus aspectos culturais, reforçando, assim, a necessidade de imitar o comportamento linguístico desses falantes. Tal perspectiva coloca também ênfase num “inglês padrão”, na centralidade da metodologia nas discussões de aprendizagem efetiva, estimulando os aprendizes a imitar, a fazer como os nativos fazem, sendo levados, em última instância, a aceitar a autoridade destes últimos como distribuidores, gestores, guardiões da língua (Alves; Siqueira, 2020; Seidlhofer, 2011).

É certo que atenta a esses desdobramentos mais recentes, a indústria de ELI busca se adaptar e, em alguns aspectos, se “reinventar”, incorporando às suas linhas e orientações de trabalho e produção de materiais, conceitos e perspectivas mais condizentes com os usos da língua inglesa na sociedade contemporânea, em especial, na condição de língua franca. Entretanto, apesar de algumas mudanças, a indústria ainda se ampara na premissa de que suas bases ideológicas e pedagógicas são muito robustas, bastante aceitas e almeçadas por clientes do mundo inteiro, contando a seu favor, além desse histórico vitorioso, o fato de que, entre outras questões, infelizmente, “as práticas diárias da maioria dos milhões de professores de língua inglesa em todo o mundo parece ainda se manter bastante alheia a esses avanços” (Seidlhofer, 2011, p. 9). De qualquer sorte, esse jogo precisa tomar outros rumos, pois, como bem enfatiza Rajagopalan (2004, p. 113-114), “muitas das práticas de ELI consideradas normais estão ameaçadas com a perspectiva de serem

declaradas obsoletas pela simples razão de que não levam em consideração algumas das características mais significativas do [ILF]⁹. Uma delas, claro, refere-se justamente à produção de materiais didáticos de ELI, ainda muito presos ao seu “mundo plástico”, tema a ser explorado na próxima seção.

3 O MUNDO PLÁSTICO DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

É sabido que o poder e a influência da indústria de ELI têm contribuído para o surgimento e a sustentabilidade de uma grande quantidade de cursos e programas de inglês mundo afora, empregando uma legião de profissionais de língua inglesa em áreas como ensino, pesquisa, educação docente, exames de proficiência, criação e comercialização de materiais instrucionais, entre outros, envolvendo, universidades, escolas, institutos de línguas, empresas de tecnologia, editoras comerciais e acadêmicas, entre outras instituições de áreas afins.

Como previamente apontado, o foco deste texto está nos materiais de ELI, mais especificamente, coleções didáticas de língua inglesa, uma vez que é exatamente a partir desses recursos e do trabalho que se faz ao utilizá-los, que muito da pedagogia de línguas adicionais é moldada e implementada em diferentes contextos e situações. De antemão, deixo claro que a análise trazida sobre esses materiais filia-se à perspectiva ILF, uma vez que vejo como extremamente importante que profissionais e educadores envolvidos com o ELI nesses tempos complexos de hoje lancem sempre um olhar crítico sobre todos os materiais instrucionais com os quais eles/elas venham entrar em contato ao longo de suas carreiras, já que, como bem assinala Akbari (2008, p. 280),

[...] um problema dos livros didáticos produzidos comercialmente é [...] o desrespeito pela localidade da aprendizagem e pelas necessidades de aprendizagem. A maioria desses livros faz uso de uma linguagem considerada aspiracional (Gray 2002), onde a maior parte dela refere-se às necessidades e preocupações das classes média e alta; na maioria dos diálogos desses livros, os interlocutores falam sobre assuntos que estão muito distantes da vida de

⁹ No seu artigo, Rajagopalan opta pelo termo *World English* (WE), porém, eu concebo a sua descrição do fenômeno de expansão global do inglês de forma muito semelhante ao conceito de ILF. Por isso, uso no final da citação ILF e não WE. No original: (...) *a good deal of our taken-for-granted ELT practices have been threatened with the prospect of being declared obsolete for the simple reason that they do not take into account some of the most significant characteristics of WE.*

muitos alunos¹⁰.

Dessa forma, alinhado à perspectiva do ILF, defendo que precisamos discutir e advogar a adoção de posturas calcadas em abordagens críticas que venham fomentar a avaliação, produção e utilização de materiais de ELI, contrapondo-se, portanto, ao “mundo plástico do livro didático”. Com isso, poderemos vislumbrar outros materiais ou alternativas de adaptação de conteúdos e atividades que venham, por exemplo, retirar usos e usuários de variedades não-nativas e não-hegemônicas de língua inglesa da condição periférica e invisível que historicamente têm ocupado ao longo desse processo (Matsuda, 2005). Nesse sentido, como alerta Seidlhofer (2011, p. 11), “há [ainda] uma discrepância flagrante entre o objetivo mais comum com que se aprende inglês no mundo, ou seja, Inglês como Língua Franca (ILF), e a ênfase dada na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), isto é, Inglês como Segunda Língua (ISL)/Inglês como Língua Estrangeira (ILE)”¹¹. Os materiais didáticos de ELI refletem justamente tal realidade.

Em se falando do “mundo plástico do livro didático”, Prodromou (1988) foi um dos primeiros pesquisadores na área de ELI a chamar a atenção para a necessidade de se reconhecer e confrontar tal prática. Ao conceber o ensino de línguas como um processo não-neutro, explicitando claramente o seu caráter político-ideológico, o autor argumenta que, em vários contextos voltados para a pedagogia de línguas, em especial de ILE, a sala de aula é comumente dissociada da realidade dos alunos. Ou seja, a sala de aula de línguas é tratada como um espaço fechado e isolado onde a vida acontece separada do mundo real. Explica-nos o autor:

Após dez anos tentando ‘vender’ a metodologia comunicativa e livros didáticos para professores não-nativos de língua inglesa, eu chego a tal sentimento. [...] Os livros didáticos globais ainda são teimosamente anglocêntricos. Ao apelarem para o mercado, por definição, eles não podem recorrer a variantes locais nem tampouco avançaram significativamente no sentido de reconhecer o inglês como uma língua internacional. Sobre o que eles versam? Sobre situações

¹⁰ No original: *A problem of commercially produced coursebooks is [...] their disregard for the localness of learning and learning needs. Most such books make use of a language which is considered to be aspirational (Gray 2002), where most of the language introduced deals with the needs and concerns of middle and upper classes; in most of the dialogues of such books the interlocutors talk about issues which are far removed from the lives of many learners.*

¹¹ No original: *There is [still] a blatant mismatch between the purpose for which English is most learnt in the world, namely ELFuse, and what is focused on in SLA, namely ESL/EFL.*

basicamente imaginárias, inócuas, desprovidas de vida. [...] A sala de aula é um mundo em miniatura, uma comunidade conectada com o mundo real. É uma extensão daquele mundo. Entretanto, nos comportamos como se nossos aprendizes, ao adentrarem o nosso mundinho de inglês como língua estrangeira se transformassem em outras pessoas. Como se, ao decidirem aprender inglês, eles abandonassem sua humanidade tri-dimensional do lado de fora e imergissem no *mundo plástico* (grifo meu) dos livros de inglês como LE, onde a linguagem é segura e inocente, onde não se *diz* e não se *faz* absolutamente nada (grifo do autor). De uma forma ou de outra, a maioria desses livros projeta uma utopia anglocêntrica, machista, classe média. A vida foi retirada desse mundo do livro didático de inglês como LE (Prodromou, 1988, p. 76, 79).

Já Dendrinis (1992, p. 152), ao referir-se especificamente ao livro didático de ILE, afirma que esse tipo de material “não visa apenas à transmissão e aquisição de estruturas linguísticas com significados autônomos, destituídos de seu caráter social”. Ao contrário, segundo a autora, o livro didático “irá conter material cujo propósito será a aculturação linguística do aprendiz e, conseqüentemente, sua subjugação às convenções sociais e à ideologia dominante a que a língua está atrelada”¹².

Em consonância com os autores acima citados, Pennycook (2000, p. 98-99) nos lembra que “todos os livros didáticos carregam no seu bojo mensagens culturais e ideológicas”. Ou seja, “as imagens, os estilos de vida, as histórias e os diálogos estão repletos de conteúdo cultural; todos podem estar potencialmente em desacordo com o mundo cultural dos alunos” (IDEM, p. 99). Como são produtos de políticas editoriais ideologicamente orientadas, sabemos que a maioria dos grandes conglomerados editoriais em todo o mundo, em especial aqueles baseados no Norte global, aconselham autores de coleções didáticas e materiais complementares a observar e submeter-se a uma série de restrições sintetizadas no acrônimo PARSNIP (GRAY, 2002; AKBARI, 2008). Mais especificamente, qualquer tópico relacionado a **Política, Álcool, Religião, Sexo, Narcóticos, “Ismos”** em geral (racismo, etnocentrismo, sexismo, etc.) e **Pornografia** devem ser evitados, “incluindo aqueles que, potencialmente, poderiam estimular o desenvolvimento de uma consciência

¹² No original: *The EFL textbook does not aim simply at the transmission and acquisition of language structures with autonomous meanings, deprived of their social character, it will contain material whose purpose will be the linguistic acculturation of the learners and therefore their subjugation to social conventions and to the dominant ideology with which language is invested.*

crítica tanto de professores quanto de estudantes” (Siqueira, 2010, p. 231). O argumento usado pelas editoras para tal “proibição” é que, como produzem materiais didáticos de LI para clientes globais, alguns temas são considerados sensíveis e, por conseguinte, não devem fazer parte do conteúdo programático de uma determinada coleção didática. Por conta disso, tópicos tidos como polêmicos e supostamente desconfortáveis para alunos e professores (na verdade, tópicos que desafiam a neutralidade e estimulam o pensamento crítico) são banidos pela simples e pouco convincente “necessidade percebida de higienizar o conteúdo” (Gray, 2002, p. 166).

Dessa forma, apesar de termos tido alguns avanços (nada ainda que chegue perto de descolonizar totalmente tais práticas e conteúdos)¹³, boa parte dos livros didáticos de ILE traz nos seus programas (*syllabuses*) tópicos supostamente neutros e inofensivos, ignorando o fato de que, em qualquer sociedade, “há grupos que são mantidos à margem por suas orientações políticas, comportamentais e por suas crenças entrarem em choque com aquelas de grupos dominantes, sendo, então, aos primeiros negados certos direitos e oportunidades” (Akbari, 2008, p. 281). Isso, certamente, reflete-se na invisibilidade (ou presença mínima) de grupos minoritários (negros, indígenas, imigrantes, LGBTQIA+, idosos, pessoas com deficiência, etc.) da nossa sociedade nas páginas dos materiais usados para o ensino de LI, como complementa Akbari (2008, p. 281-282):

[...] alguns editores e autores de livros didáticos, intencionalmente ou não, criam restrições para si mesmos ao se recusarem a reconhecer e representar certos grupos de pessoas que podem não se encaixar exatamente nas expectativas de seus *clientes* (grifos meus) de aprendizagem de idiomas de classes média e alta. Por exemplo, a pobreza na realidade imediata dos alunos não é normalmente tratada, e se a pobreza é tratada em um livro didático, geralmente é com relação a um país ou continente distante e grupos de pessoas com os quais os alunos dificilmente conseguem se identificar. Também estão ausentes na maioria dos livros didáticos pessoas que são invisíveis devido às suas anormalidades psicológicas ou físicas; dificilmente pode-se encontrar alguma lição lidando com a situação de amputados ou deficientes, e se problemas psicológicos são abordados, apenas casos com os quais o público é fascinado (como autismo ou *idiotas-prodígio*) são representados. Pessoas

¹³ É importante mencionar que alguns livros didáticos de ELI mais recentes já trazem famílias de outras origens e etnias, como afrodescendentes, hispânicos, asiáticos, imigrantes, etc. No entanto, o modelo familiar tradicional ainda prevalece, ignorando grupos familiares formados por mães ou pais solteiros, pais homoafetivos, entre outros. É possível notar também que representações de outras etnias ainda são bastante estereotipadas.

idosas também são deixadas de fora do conteúdo do livro didático de inglês, e se a velhice é mencionada, ela normalmente não é associada a deficiências, visitas frequentes ao hospital e às frustrações diante da perda da vitalidade¹⁴.

Como se vê, o mundo plástico dos livros didáticos de línguas, incluindo de língua inglesa, parece enxergar essas questões como secundárias, periféricas, seguindo, portanto, com o firme objetivo de manter a sala de aula de línguas como um ambiente à parte, distanciado do mundo que pulsa do lado de fora. Tal orientação, que, na verdade, veio a ser tornar tradição, por muitos anos, permaneceu intocada. Entretanto, a atual condição do inglês de língua franca global, como já enfatizado, tem gerado muitas pressões por mudanças, mostrando que precisamos nos tornar mais conscientes das limitações dessa prática, ao começarmos a considerar seriamente o contexto mais amplo do uso do inglês no mundo de hoje. É justamente onde reside a crítica de Jenkins (2012, p. 487) ao argumentar que, “apesar do aumento fenomenal do uso do ILF em escala global, a orientação predominante no ensino e avaliação de língua inglesa ainda é, inquestionavelmente, aquela voltada para o Inglês como Língua Nativa (ILN), [assim como] os típicos livros didáticos de ELI ‘globais’ [...] levam para as salas de aula modelos de produção baseados total ou quase totalmente no ILN”¹⁵.

Sob a perspectiva do ILF, a qual, na minha visão, detém grande potencial de propor, modificar e descolonizar o desenho de currículos, programas e conteúdos de materiais didáticos, Jenkins (2012, p. 487) reconhece que “há na verdade poucas

¹⁴ No original: [...] some coursebook producers and writers either intentionally or unintentionally set themselves restrictions in refusing to recognize and represent certain groups of people who might not fit in exactly with the expectations of their middle and upper class language learning clients. For example, poverty in the learners' immediate society is not normally treated, and if poverty is dealt with in a coursebook, it is usually with respect to a far away country or continent and groups of people with whom the learners can hardly identify. Missing also in most coursebooks are people who are invisible due to their psychological or physical abnormalities; one can hardly find any lessons dealing with the plight of amputees or the disabled, and if psychological problems are dealt with, only cases with which the public is fascinated (such as autism or idiot savants) are represented. Old people are also left out of English coursebook contents, and if old age is mentioned, it is not normally associated with disabilities, frequent hospital visits, and the frustrations of losing one's strength.

¹⁵ No original: Despite the phenomenal increase in the use of ELF around the world, the prevailing orientation in English language teaching and testing [...] remains undoubtedly towards ENL, [as much as] typical 'global' ELT coursebooks [...] provide classroom models for production based largely or entirely on ENL.

coleções didáticas que adotam uma abordagem mais orientada para o ILF, ou pelo menos uma abordagem orientada para o falante não-nativo de inglês”. Porém, mesmo que existissem, para a autora, estudantes de inglês mundo afora “ainda são levados a buscar o tipo de inglês que falantes estadunidenses e britânicos usam entre eles” (Jenkins, 2012, p. 487). Assim, quando analisamos o conteúdo de diversos livros didáticos de língua inglesa, sejam de natureza mais estruturalista ou comunicativa, é comum notarmos que aspectos como referências culturais, por exemplo, espelham deliberadamente a vida diária de falantes nativos dominantes, cujas vidas estão distanciadas daquelas de pessoas comuns, difundindo-se suas crenças, seus comportamentos, valores e estilos de vida, em especial, *the American way of life*. Ou seja, para a maioria das séries didáticas de ELI tidas como globais, o falante nativo dominante, o indivíduo bem-sucedido na vida, usuário de um inglês padrão, é o modelo a ser imitado, o que, como vimos, não condiz exatamente com o perfil daqueles que hoje são a maioria esmagadora de falantes de inglês no planeta. Sendo assim, uma forma de alinhar o ELI às diferentes implicações, incluindo as pedagógicas, do conceito Inglês como Língua Franca (ILF), hoje adotado pela BNCC, é justamente assumirmos que o ILF, como um espaço transcultural de poder (Siqueira, 2018) e como um potencial agente de decolonialidade (Alves; Siqueira, 2020), precisa moldar-se às ações de seus maiores protagonistas nas salas de aula, professores e estudantes, para que estes, no caso específico dessa reflexão, possam juntos se engajar na tarefa de descolonizar o conteúdo de materiais didáticos de língua inglesa. É o que será discutido na sequência.

4 DESCOLONIZANDO MATERIAIS DIDÁTICOS DE ELI

De acordo com Richards (2002), livros e materiais didáticos em geral são considerados componentes essenciais no ensino e aprendizagem de idiomas. Em muitos contextos, as coleções didáticas servem de base para boa parte do conteúdo linguístico e cultural a que os aprendizes devem ser expostos, funcionando como elemento complementar importante, quase inseparável, para a prática docente. Ao mesmo tempo em que livros didáticos podem “treinar” professores inexperientes,

ou seja, em formação inicial, eles também podem desqualificá-los, alijando-os (nesse caso, os experientes também) de sua autonomia, permitindo que o livro em si e o manual do professor, hoje bastante diversificados, inclusive com todo um aparato digital de suporte, tomem as principais decisões instrucionais, reduzindo o papel do professor àquele de um técnico cuja principal tarefa seria apresentar e mediar o uso e aplicação de materiais didáticos preparados por terceiros.

Entre vantagens e desvantagens, no que diz respeito ao conteúdo, como já discutido anteriormente, o protocolo rígido e elitista definido por editoras de alcance global, orienta-se pela prevalência de temas supostamente neutros (viagens, compras, riqueza, sucesso, etc.), com pouca ou nenhuma relevância para a realidade dos alunos. Como complementa Richards (2002), esses materiais, via de regra, trazem para a sala de aula uma realidade distante onde, no caso da língua inglesa, prevalece uma visão idealizada de sociedades hegemônicas (EUA e Inglaterra), livres ou distanciadas de problemas do mundo real. Em outras palavras, no intuito de tornar os livros didáticos aceitáveis em muitos contextos, tópicos controversos, em especial aqueles de cunho social mais sensível, são evitados ou simplesmente banidos, erigindo-se, dessa forma, uma bolha, já referida como o mundo plástico do livro didático, onde uma classe média branca heterossexual é tomada como norma.

Em se tratando de temas irrelevantes para a realidade dos alunos, tomemos o exemplo abaixo retirado de uma coleção didática de grande sucesso nos anos 1990 (ver Quadro 1), onde, numa atividade de leitura, ilustra-se o uso do comparativo (*richer than*) e do superlativo (*the richest*) a partir de uma referência que não se aplica à maioria absoluta dos habitantes da Terra, ou seja, a condição de ser o homem mais rico do planeta e o fato de ele ficar 20 milhões de dólares mais rico a cada novo dia quando acorda:

Quadro 1: Excerto de uma atividade de leitura (Soars; Soars, 1998, p. 59):

Bill Gates is the richest private citizen in the world. There is nothing he can't afford. Every morning, when his alarm clock goes off, the software tycoon is \$ 20 million richer than when he went to bed.

Tradução: *Bill Gates é a pessoa mais rica do mundo. Não há nada que ele não possa comprar. A cada manhã, quando seu despertador toca, o todo-poderoso da indústria de software fica 20 milhões mais rico de que quando foi dormir.*

Para muitos professores, o que temos aqui é basicamente um exemplo corriqueiro de uso de aspectos linguísticos, mas basta um olhar mais crítico sobre o conteúdo para se observar uma agenda ideológica associada a crenças e valores da sociedade estadunidense como terra de oportunidades, templo do capitalismo e do neoliberalismo, consumismo, sucesso profissional, entre outros. Importante também é se estar atento ao fato de que tais inserções não são obra do acaso, já que, ao selecionar temas e o tipo de linguagem associada ao dialeto tido como padrão, autores e editores, como vimos, optam por “plastificar” o ambiente da sala de aula, mesmo que isso signifique um total descompasso com a realidade que cerca a maioria das pessoas nos lugares em que esses livros são usados.

Na atividade em tela, o que se identifica é o conteúdo do livro didático sendo ancorado naquilo que muitos editores consideram como “aspiração”, “desejo”, isto é, algo que, a partir da exposição a esses conteúdos, os estudantes podem um dia aspirar, servindo, portanto, de estímulo e motivação. No exemplo específico, não tenho receio de afirmar que a aspiração ou desejo delineado chega às raias da distopia. Como aponta Gray (2002, p. 157), “é evidente que os livros didáticos são mercadorias a serem comercializadas, mas o que eles contêm é o resultado da interação entre interesses comerciais, pedagógicos e éticos, por vezes contraditórios”¹⁶. Tais materiais são concebidos e projetados explicitamente para o ensino de idiomas, porém, não podemos esquecer, são construções culturais forjadas que, em grande parte, oferecem uma visão tênue de um ambiente social limpo e rico, onde a vida diária é simplificada, com diálogos ilustrando uma linguagem que prepara mal os alunos para as dificuldades e obstáculos do mundo real (Gray, 2002).

Mas como agir sobre esse estado de coisas, sabendo que, para a indústria, é esse tipo de conteúdo que vende, encanta e atrai multidões de pais, professores e

¹⁶ No original: *Clearly coursebooks are commodities to be traded, but what they contain is the result of the interplay between, at times, contradictory, commercial, pedagogic and ethical interests.*

estudantes de inglês mundo afora? É possível, mesmo diante de uma ferramenta de grande poder como são os livros didáticos, descolonizar seu conteúdo? Se sim, como fazê-lo? Como termos professores empoderados para mais essa tarefa já que, em praticamente todos os contextos, a agência docente é garroteada por diversos obstáculos e diferentes atores? O desafio não é simples, uma vez que não se trata apenas de eliminar certos tópicos e incluir outros no *syllabus*. Há aspectos outros envolvidos nesse processo como, por exemplo, a questão da linguagem, já que o inglês adotado nos livros e materiais didáticos é aquele inglês tido como cosmopolita, ou seja, aquela variedade que “encampa um conjunto de valores materialistas em que viagens internacionais, não se entediar jamais, divertir-se, desfrutar de lazer e, acima de tudo, gastar dinheiro casualmente sem se importar com o valor envolvido na busca desses propósitos, são a norma” (Brown, 1990, p. 13 apud Gray, 2002, p. 160). Na verdade, a maioria das coleções didáticas de língua inglesa hoje reconhece e até assume uma orientação voltada para a condição do inglês como língua franca internacional, mas, na prática, o que se vê são os muitos falares de língua inglesa pelo mundo solenemente ignorados, marginalizados, mantidos na invisibilidade, uma vez que, mesmo na sua função de língua franca, estes divergem do padrão cosmopolita supostamente falado por um falante nativo dominante irreal.

Quando assumimos que é possível propor o ensino de língua inglesa em perspectiva decolonial (Mota-Pereira, 2022a; 2022b), abarcamos a ideia de que, em primeiro lugar, estamos imbuídos de uma atitude decolonial (Menezes de Souza, 2019), a qual nos leva a agir nos mais diversos níveis do fazer pedagógico a partir desse prisma. No caso específico de materiais didáticos, podemos explorar diversas frentes, desde uma postura mais radical ao simplesmente deixarmos de usar o material¹⁷ ou substituir boa parte dele por conteúdos que sejam mais próximos da realidade dos alunos ou, como aponta Duboc (2013), trabalhar nas brechas, nas frestas, nas fissuras do currículo e do programa, já que, como aponta Walsh (2018), as brechas terminam por se tornar o lugar do nosso posicionamento, nossa agência, nossa luta diária. Duboc (2013, p. 62) explica que, de forma mais ampla, trabalhar

¹⁷ É justamente o que eu faria com a atividade de leitura sobre Bill Gates aqui apresentada.

por entre as frestas no contexto da sala de aula, refere-se àqueles momentos em que, nós, como professores,

[...] identificamos imediatamente espaços fecundos para ampliar perspectivas. Tal expansão pode ocorrer comparando e contrastando pontos de vista contrastantes, discutindo outros aspectos sobre um determinado tema, relacionando contextos globais e locais de forma crítica, convidando os alunos a se posicionar em relação ao que pensam e o que os outros pensam sobre um determinado assunto e assim por diante. Esses momentos frutíferos na sala de aula – as lacunas no currículo – não são necessariamente planejados, uma vez que eles podem emergir a partir do comentário de um aluno sobre um tópico, um evento recente veiculado pelo noticiário local, ou mesmo a forma como interpretamos uma determinada imagem exibida em um livro didático.

É fato que, mesmo o inglês assumindo a função de língua franca global, práticas de ELI em geral ainda são fortemente guiadas por pesquisas e teorias oriundas do Norte global. Por conta disso, é mais que necessário investirmos na produção e na difusão de conhecimentos a partir de outros centros, gerando, acima de tudo, contradiscursos que venham contribuir para desvelarmos, fortalecermos e implementarmos um processo crítico e político contínuo de descolonização de tais práticas. Isso significa encampar a opção decolonial de que nos fala Kumaravadivelu (2016), tendo em mente que o pensamento decolonial, entre tantos outros aspectos, nos encoraja a irmos muito além de regras, normas e conceitos relacionados à ordem social corrente (Litzenberg, 2023).

Se como comunidade profissional levarmos a sério a potencial ruptura com esses dogmas, sempre orientados por uma pluralidade epistêmica, buscando pensar e agir de outra forma (*think and act otherwise*) em todas as esferas, podemos dar aquele passo à frente com vistas a “descongelar e ativar a nossa capacidade agentiva latente e nos esforçar para criarmos um conjunto de ações planejadas, coordenadas e coletivas, baseadas não na lógica da colonialidade, mas numa *gramática da decolonialidade*”¹⁸ (Kumaravadivelu, 2016, p. 81, itálico no original).

Sendo assim, para que essa gramática da decolonialidade faça-se útil e utilizável, Kumaravadivelu (2016) sugere que ela precisa ser formulada e implementada por atores locais, isto é, agentes sensíveis às condições locais. O autor

¹⁸ No original: [...] *unfreeze and activate its latent agentive capacity, and strive to derive a set of concerted, coordinated, and collective actions based not on the logic of coloniality but on a grammar of decoloniality.*

indica também que os contornos da gramática da decolonialidade devem envolver diversos aspectos, incluindo materiais didáticos, levando-se em consideração demandas históricas, sociais, culturais e educacionais locais. Segundo ele, precisamos preparar materiais didáticos que sejam adequados não apenas às metas e objetivos de ensino e aprendizagem em um contexto específico, mas também que respondam às estratégias instrucionais projetadas por profissionais locais. Na sua visão,

[os] livros didáticos de [ELI] são os instrumentos que propagam os princípios dos métodos gestados nos centros [do Norte global]. Criar materiais didáticos não é uma tarefa tão desafiadora quanto parece. Muitos professores já preparam materiais suplementares. Tudo o que eles precisam é aprender a fazê-lo de forma mais sistemática e com um propósito maior. O conhecimento e a habilidade necessários [para este fim] podem ser trabalhados em cursos sobre produção de materiais para professores em formação inicial e em oficinas práticas para professores em serviço (Kumaravadivelu, 2016, p. 81).

Nessa linha de pensamento, e ainda dialogando com Kumaravadivelu (2016), precisamos formar professores de inglês com o conhecimento, a habilidade e a disposição de se tornarem produtores e não apenas consumidores de conhecimento e materiais pedagógicos. De forma bastante prática, precisamos desenvolver nos nossos professores (e em nós mesmos, formadores de professores de línguas) uma “sensibilidade decolonial na escolha do nosso arsenal teórico” (Mota-Pereira, 2022a, p. 188) que nos empodere no sentido de, no caso de materiais didáticos, lançarmos sempre um olhar crítico para seu conteúdo, problematizando, convidando nossos alunos a agir conosco sobre os mais diferentes textos que nos são apresentados e que, muitas vezes ignoramos, não são neutros e estão sempre ideologicamente orientados.

Diante de toda essa discussão até aqui, acredito que a resposta para a pergunta do título é “sim”, é possível descolonizar o conteúdo de materiais didáticos de língua inglesa, mesmo sabendo que o “como” não é tão simples assim, uma vez que, como já dito e repetido, precisamos nos imbuir de uma atitude decolonial para enfim identificar-interrogar-interromper a colonialidade (Menezes de Souza, 2019) tão marcante no ELI e em seus materiais. Podemos retirar, adaptar, substituir conteúdos. Porém, as alternativas a serem oferecidas precisam de fato fazer sentido para nossos aprendizes. Por exemplo, Mota-Pereira (2024) sugere a introdução de

textos literários de escritores/as negros/as e indígenas como forma de se imprimir nas aulas de ELI “uma atitude crítica em relação a problemas sociais, raciais e de gênero, engendrados pela colonialidade” (p. 6). Segundo a autora, a literatura, além de cultivar o gosto pela leitura, promove uma consciência emocional e, no contexto específico de ensino de ELI, “se presta a transmitir possibilidades de abordar a colonialidade do ser, do saber e do poder”¹⁹ (Mota-Pereira, 2024, p. 7).

López-Gopar e Sughrua (2023), por sua vez, propõem o trabalho com unidades temáticas críticas (UTCs) que abordem temas relevantes para a vida dos estudantes, partindo-se, por exemplo, de uma visão multimodal e heteroglóssica da linguagem na qual estudantes e professores se engajam em autoria coletiva de “textos multimodais e multilíngues que funcionem como espaço pedagógico e avaliativo no qual a língua é ao mesmo tempo aprendida e usada para negociar identidades afirmativas tanto de professores quanto de alunos” (p. 305).

Esses são apenas dois exemplos que podem contribuir para a desconstrução do “mundo plástico do livro didático”, em especial, porque conclamam professores de língua inglesa, principalmente, não-nativos, a se imbuir de sua agência (envolvendo negociações com seus aprendizes sempre que possível) e agir, como veementemente defende Kumaravadivelu (2016), mesmo em situações em que restrições das mais diversas parem sobre suas cabeças. Ou seja, o livro didático, principalmente, o livro de inglês, flagrantemente (neo)colonial nas suas premissas e nos seus conteúdos, pode ser necessário na maioria dos contextos de ELI, não há dúvida, mas não pode ser visto como uma bíblia, como um texto sagrado, intocável. Ao contrário, como nos lembra Mota-Pereira (2022a, p. 190), “[descolonizar]²⁰ não significa rechaçar produções de autores pertencentes a países hegemônicos, mas, sim, não permitir que elas permaneçam inabaláveis em sua supremacia”. É justamente esta lógica que me leva a afirmar que, sim, podemos descolonizar o livro didático de ELI sem, necessariamente, destruí-lo, mas destituí-lo de um poder que, nos dias atuais, em tempos de Inglês como Língua Franca e de fortes ventos

¹⁹ No original: *Literature lends itself to conveying possibilities to address the coloniality of being, knowledge, and power.*

²⁰ A autora usa o verbo “descolonizar”. A explicação para a minha escolha está na Nota 3.

decoloniais, precisa ser questionado, problematizado e, em última instância, neutralizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei ao longo deste escrito, que traz uma pergunta no seu título, propor reflexões voltadas para ações diversas por parte daqueles envolvidos diretamente com o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, em especial, em contextos do Sul global, quanto à possibilidade de agirmos sobre os conteúdos “descafeinados” de materiais didáticos de ELI, visando sinalizar caminhos para descolonizá-los. Sem aludir ao termo subalterno, utilizado por Kumaravadivelu no seu texto de 2016 aqui citado, busquei trazer para o centro do debate conceitos como Inglês como Língua Franca (adotado na BNCC) e (de)colonialidade, no intuito de provocar um certo desconforto em professores e, de forma indireta, em formadores de professores de língua inglesa, para que possamos, de uma vez por todas, desafiar nossa subalternidade como intelectuais do sul Global, fazendo jus ao todo o processo de luta que, já há algum tempo, nas mais diversas áreas, incluindo ELI, busca questionar, se distanciar e, se possível, desestruturar toda essa matriz colonial de poder que permanece ditando como e através de que materiais devemos conduzir nosso trabalho docente.

Seguindo tal orientação, busquei demonstrar que essa tomada de consciência passa a ser um ponto de partida crucial no sentido de discutir e propor ações para ativarmos e agirmos sobre esses materiais sob uma perspectiva decolonial, a qual pode proporcionar aos professores de língua inglesa, da melhor forma possível, a possibilidade de imprimir um caráter local a sua prática pedagógica. Um caminho claro para se alcançar tal objetivo é exatamente podermos investir em formação, seja inicial ou continuada, tendo em mente que, como mencionado, somos capazes de nos tornarmos produtores e não apenas consumidores passivos de conhecimento. No caso específico de materiais didáticos, tal premissa se faz bastante palpável, já que, no seu dia-a-dia, o professor pode agir sobre os livros didáticos que chegam as suas mãos, geralmente de maneira imposta pelas escolas e coordenações, questionando e avaliando seu conteúdo, operando nas brechas, para enfim torná-los

os mais significativos possíveis para os grupos de estudantes com os quais eles/elas estão trabalhando.

Mia Couto, escritor moçambicano, nos diz que “quando os diferentes sistemas de conhecimento se sentarem a uma mesma mesa e forem capazes de conversar, estaremos nós mais ricos, mais abertos e menos prisioneiros de modelos de pensamento” (2010, p. 71). A partir de tal chamado, o autor nos leva, acima de tudo, a refletir sobre a importância de todos, democraticamente, compreendermos que somos parte de uma engrenagem epistemológica poderosa e desigual e que, muitas vezes, pelo nosso histórico colonial, a ela nos aliamos e dela nos tornamos seguidores fiéis. O convite que aqui faço para descolonizarmos materiais de ELI se estende a nós mesmos, como educadores de língua inglesa, seja no nível micro ou num escopo mais amplo, uma vez que tal iniciativa nos leva à conscientização de que precisamos olhar para nosso interior e lá enxergarmos a nossa própria colonialidade, exercida diariamente e impulsionada justamente pelos modelos coloniais de pensamento a que (ainda) estamos acorrentados.

Enfim, ensinar inglês hoje em dia é muito mais que ensinar uma língua de grande poder, é fazer uma visita a diferentes fronteiras, muitas delas arriscadas e pouco propensas a questionamentos que possam nos levar a pensar e agir diferente. Ensinar inglês nesses tempos contemporâneos, principalmente no sul Global, significa se engajar num processo de resistência e desobediência ao poder hegemônico que mantém viva a linha abissal (Sousa Santos, 2007) que separa o mundo “metropolitano”, lá onde está o olhar hegemônico, do mundo “colonial”, onde reside o olhar invisível. Descolonizando nosso pensamento, nossos saberes, nossas crenças, nossas práticas, nos colocando como protagonistas nesse embate, muitas vezes desigual e cansativo, seremos mais ricos, mais abertos para, mais adiante, quem sabe, nos tornamos livres, ou menos dependentes, de modelos hegemônicos de pensamento. Nesse exercício contínuo de desobediência, haveremos, portanto, de nos engajar num processo emancipatório de pensar, falar e agir nas nossas salas de aula, mas, principalmente, para muito além delas, no mundo real.

AGRADECIMENTO

Sou grato ao CNPq pela concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa (Processo No. 305278/2022-3).

REFERÊNCIAS

ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. *Revista A Cor das Letras*, v. 21, n. 2, p. 181-203, 2020.

AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, Oxford University Press, Oxford, v. 62, n. 3, p. 276-283, 2008.

BARBER, C. *The English language: A historical introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2018.

BROWN, G. Cultural values: the interpretation of discourse. *ELT Journal*, v. 44, n. 1, p. 11-17, 1990.

BRUTT-GRIFFLER, J. *World English: A study of its development*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2002.

COGO, A. English as a lingua franca: Descriptions, Domains and Applications. In: BOWLES, H.; COGO, A. (Ed.). *International perspectives on English as a lingua franca: pedagogical insights*. New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 1-12.

COUTO, M. *Pensageiro Frequente*. Alfragide, Portugal: Editorial Caminho, 2010.

DENDRINOS, B. *The EFL textbook and ideology*. Athens, Greece: Grivas, 1992.

DUBOC, A. P. M. Teaching with an attitude: finding ways to the conundrum of a postmodern curriculum. *Creative Education*, v. 4, n. 12B, p. 58-65, 2013.

DUBOC, A. P. M. Thinking ELT otherwise: Lessons from decoloniality. In: TAVARES, V. (Ed.). *Social justice, decoloniality, and Southern epistemologies within language education – Theories, knowledges, and practices on TESOL from Brazil*. London/New York: Routledge, p. 129-144, 2023.

GRAY, J. The global coursebook in English language teaching. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Ed.). *Globalization and Language Teaching*. New York/London: Routledge, 2002, p. 151-167.

JENKINS, J. English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, v. 66, n. 4, 2012, p. 486-494.

KIMURA, D.; TSAI, A. Decolonizing classroom discourse: insights from interactional research. *ELT Journal*, Oxford University Press, Oxford, v. 77, n. 3, p. 327-337, 2023.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). *English in the world: Teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985, p. 11-20.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In L. P. da Moita Lopes (Ed.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *Tesol Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LITZENBERG, J. Intensive English programme ecology: decolonizing ‘within the cracks’. *ELT Journal*, v. 77, n. 3, p. 357-365, 2023.

LÓPEZ-GOPAR, M. E.; SUGHRUA, W. Decolonizing ELT methods through critical thematic units. *ELT Journal*, v. 77, n. 3, p. 305-315, 2023.

MALDONADO-TORRES, N. On the decoloniality of being – contributions to the development of a concept. In: MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. (Ed.). *Globalization and the Decolonial Option*. New York/London: Routledge, 2010, p. 94-124.

MATSUDA, A. Preparing future users of English as an international language. In BURNS, A. (Ed.). *Teaching English from a global perspective*. Washington, DC: TESOL, 2005, p. 63-72.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. *Multilingual Margins*, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019.

MOTA-PEREIRA, F. Ensino de inglês em perspectiva decolonial. In: RIBEIRO, F. (Org.). *Práticas de Ensino de Inglês*. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 187-204, 2022a.

MOTA-PEREIRA, F. Materiais didáticos e currículo de ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas. In: MOTA-PEREIRA, F.; BAPTISTA, L. M. T. R. *Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais*. Salvador: EDUFBA, p. 101-135, 2022b.

MOTA-PEREIRA, F. Decolonizing English Language Education with literature by black and indigenous writers. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 63, n. 1, p. 6-16,

2024.

MUFWENE, S. S. Globalization and the spread of English: what does it mean to be Anglophone? *English Today*, v. 26, n. 1, p. 57-59, 2010.

OSTLER, N. *The last lingua franca. English until the return of Babel*. New York: Walker & Company, 2010.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, J. K.; EGGINTON, W. G. (Ed.). *The sociopolitics of English language teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltd., 2000, p. 89-103.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Ed.). *Analysing English in a global context*. Sydney: Routledge, 2001, p. 78-89.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRODROMOU, L. English as cultural action. *ELT Journal*, Oxford University Press, Oxford, v. 42, n. 2, p. 73-83, 1988.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RICHARDS, J. C. The role of textbooks in a language program. *New Routes 17*. São Paulo, DISAL, 2002, p. 26-30.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Hong Kong: Oxford University Press, 2011.

SIFAKIS, N. ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes. *Applied Linguistics*, v. 40, n. 2, p. 288-306, 2017.

SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de.; BARROS, S. M. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010, p. 225- 253.

SIQUEIRA, S. English as a lingua franca and ELT materials: is the “plastic world” really melting? In BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Ed.). *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015, p. 239-257.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

SIQUEIRA, S. O mundo plástico do livro didático de língua inglesa: uma desconstrução necessária. In: HASHIGUTI, T. S.; CADILHE, S. T.; SILVA, I. R. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação: diálogos e (re)começos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 159-190.

SOARS, J.; SOARS, L. *American Headway 1*. 1st Ed. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SOUSA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, v. 79, p. 71-94, 2007.

WALSH, C. E. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. (Ed.). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham, NC: Duke University Press, 2018, p. 81-98.