

## EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E DECOLONIALIDADE: A AGÊNCIA DOCENTE A PARTIR DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Gildete Cecília Neri Santos Teles<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil

Layenne Humberto de Oliveira<sup>2\*\*</sup>

<sup>2</sup>Instituto Federal do Ceará, Camocim, CE, Brasil

### Resumo

Este artigo investiga a relação entre educação linguística e decolonialidade, com foco na agência docente no uso de materiais didáticos. Inscrevendo-se na Linguística Aplicada implicada (Souto Maior, 2022), compreende o ensino de inglês como um espaço de desaprendizagem (Fabrício, 2006) das estruturas sociais. A pesquisa qualitativa analisa a unidade 4 do livro didático “Moderna Plus” (Almeida, 2020), aprovado pelo PNLD 2021 (Brasil, 2021), que aborda justiça social, mas com limitações na problematização do racismo. Os resultados indicam que a agência docente é essencial para ampliar as discussões propostas e promover práticas mais críticas. Conclui-se que a formação continuada e o uso de materiais complementares fortalecem a educação linguística como espaço de transformação social.

**Palavras-chave:** Educação linguística; Decolonialidade; Antirracismo; Agência docente; Materiais didáticos.

## LINGUISTIC EDUCATION AND DECOLONIALITY: TEACHER AGENCY THROUGH TEACHING MATERIALS

### Abstract

This paper investigates the relationship between language education and decoloniality, with a focus on teacher agency in the use of teaching materials. Framed within the engaged Applied Linguistics (Souto Maior, 2022), it understands English teaching as a space for the unlearning of social structures (Fabrício, 2006). This qualitative study analyzes Unit 4 of the textbook “Moderna Plus” (Almeida, 2020), approved by PNLD 2021 (Brasil, 2021), which addresses social justice but presents limitations

\* Doutora em Letras. Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. Membro do grupo de pesquisa Letramentos em Inglês: Língua, Literatura e Cultura (Linc). E-mail: cecilianeriarquivos@academico.ufs.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4530-7423>.

\*\* Doutora em Letras. Professora de língua inglesa no Instituto Federal do Ceará- Campus Camocim. E-mail: layenne.oliveira@ifce.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6989-8056>.



in its treatment of racism. The findings indicate that teacher agency is essential to expand the proposed discussions and foster more critical practices. The study concludes that ongoing teacher education and the use of supplementary materials strengthen language education as a space for social transformation.

**Keywords:** Language education; Decoloniality; Antiracism; Teacher agency; Teaching materials.

## 1. Introdução

O ensino de línguas na educação básica brasileira está diretamente influenciado pelas políticas públicas de distribuição de materiais didáticos, sendo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) um dos principais instrumentos dessa política. O PNLD tem como objetivo selecionar e disponibilizar livros para as escolas públicas do país, orientando a prática pedagógica dos professores e impactando no aprendizado dos estudantes. No campo do ensino de inglês, os materiais aprovados pelo programa refletem diferentes abordagens teóricas e metodológicas, que dialogam com diretrizes curriculares nacionais que buscam respeitar diversidades sociais e culturais que caracterizam a população e a sociedade brasileira (Brasil, 2012).

Entre os materiais aprovados no PNLD 2021 para o Ensino Médio (Brasil, 2021), encontra-se o livro de volume único “Moderna Plus” (Almeida, 2020), obra da Editora Moderna, que propõe uma abordagem temática conectada a questões de justiça social. Almeida e Oliveira (2024), em uma análise desse material pelo viés da interculturalidade crítica, observaram possibilidades de trabalho com questões de raça, gênero e sexualidade em determinadas unidades da obra. Os autores apontaram que as propostas de atividades didáticas buscam promover interlocuções entre o contexto cultural dos estudantes. Entretanto, não há aprofundamento a respeito das temáticas sugeridas, ficando a cargo do docente empregar uma abordagem intercultural crítica para ampliar as discussões.

Compreendemos neste estudo a abordagem intercultural crítica como uma perspectiva pedagógica de base decolonial, que busca não apenas o reconhecimento superficial das diferenças culturais, mas a transformação das estruturas sociais e epistemológicas que mantêm desigualdades. Inspirada na proposta de Catherine Walsh (2010), a interculturalidade crítica se propõe a promover a equidade entre saberes, práticas e modos de vida diversos, historicamente marginalizados. Essa abordagem vai além da valorização da diversidade como dado, assumindo um compromisso político, ético e social com a justiça e a transformação das relações de poder em sala de aula e na sociedade.

No campo do ensino de línguas, essa perspectiva implica problematizar os discursos hegemônicos reproduzidos nos materiais didáticos, desestabilizando visões eurocentradas e oferecendo espaço para a escuta de vozes historicamente silenciadas. Como afirmam Botelho, Permisán e Matos (2025), pensar e agir interculturalmente exige revisar criticamente a própria formação docente e as práticas pedagógicas cotidianas, pois educar a partir desse viés requer que estejamos abertos a repensar concepções que fizeram parte da nossa formação. Assim, a abordagem intercultural crítica no ensino de inglês está alinhada a um projeto de educação linguística, que valoriza a experiência dos estudantes, articula saberes locais e globais e contribui para a formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente engajados.

Neste artigo, enfocamos a unidade 4 da obra, intitulada “*Young black lives matter*” (do português, “Vidas negras jovens importam”). A unidade enfatiza

discursos de valorização da juventude negra, explorando a representatividade e o protagonismo de jovens em diferentes esferas sociais. Já sua estrutura se apoia no gênero discursivo ‘cena de diálogo entre colegas’ por meio de cenas extraídas de uma websérie e de um filme em inglês, e incentiva reflexões críticas sobre o direito dos negros à igualdade social e a pesquisa sobre a história da população negra no Brasil.

O estudo de materiais didáticos como instrumentos que mediam a educação linguística permite analisar em que medida esses recursos favorecem práticas pedagógicas críticas e contextualizadas. Para Imaoka e Takaki (2021), os livros didáticos desempenham um papel importante na configuração das interações em sala de aula, influenciando a forma como os conteúdos são abordados e como os estudantes se engajam no aprendizado.

Entretanto, esses materiais, ainda que contemplem questões sociais, podem apresentar abordagens limitadas ou superficiais, necessitando da mediação docente para ampliar as perspectivas propostas e conectar os conteúdos à realidade dos estudantes. Em adição, conforme apontam Nascimento, Andrade e Façanha (2023), a simples presença de temas socialmente relevantes no material não garante, por si só, um ensino transformador. A mediação docente é um fator essencial para ampliar as discussões propostas e garantir que os conteúdos sejam abordados de maneira significativa.

Nesse sentido, este artigo insere-se na agenda da Linguística Aplicada implicada (Souto Maior, 2022), compreendendo o ensino de inglês como um espaço de desaprendizagem (Fabrício, 2006) das estruturas sociais que moldam as experiências educacionais. A análise da unidade 4 da obra “Moderna Plus” busca contextualizar sua abordagem no âmbito da educação linguística (Zacchi, 2018), sob o viés antirracista (Oliveira, 2022) e da decolonialidade (Freitas *et al.*, 2022; Grosfoguel, 2018).

Desse modo, entende-se que a educação linguística não se restringe à aquisição da língua-alvo, mas também envolve um compromisso crítico com a justiça social, demandando dos professores um olhar atento para práticas que reforcem ou questionem discursos hegemônicos a partir de práticas sociais situadas. Por isso, a educação linguística deve ser pensada sob um viés problematizador, no qual o ensino de línguas possibilite a construção de cidadãos críticos e engajados com sua realidade.

O estudo estrutura-se em seções codependentes que se relacionam e, juntas, fortalecem o que entendemos por educação linguística (Mattos, 2018). A seção que segue traz a discussão entre a educação linguística na perspectiva antirracista e a decolonialidade, com base nas propostas pedagógicas trazidas na unidade do livro. Assim, a ideia é realizar a análise da unidade 4 do “Moderna Plus”, destacando seus limites e possibilidades para a justiça social. O objetivo é problematizar a implementação desse material em sala de aula, considerando os desafios enfrentados pelos professores para transformar a proposta do livro em práticas pedagógicas efetivamente críticas.

Em sequência, enfatiza-se o papel da agência docente (Landim, 2024) na potencialização das propostas pedagógicas do livro e na promoção de práticas mais críticas e contextualizadas. Nesse sentido, o artigo também propõe exemplos e possibilidades de ação pedagógica que podem contribuir para essa mediação crítica por parte dos professores, indicando caminhos viáveis para ressignificar o material em sala de aula. Por fim, discutem-se os resultados preliminares, apontando caminhos para fortalecer o ensino de inglês como um espaço de transformação social, a partir da formação continuada docente e da construção coletiva de abordagens pedagógicas mais inclusivas.

## 2. Perspectivas críticas do livro didático de língua inglesa: a educação linguística e a decolonialidade

A unidade 4 do livro “Moderna Plus” (Almeida, 2020), intitulada “*Young Black Lives Matter*”, oferece um ponto de partida relevante para refletir sobre os limites e as potencialidades de uma educação linguística orientada por princípios antirracistas e decoloniais. Sua proposta aborda a representatividade negra nas artes e valoriza a juventude negra por meio de imagens e referências a personalidades como a escritora Conceição Evaristo e o ator Lázaro Ramos. As atividades da unidade incluem cenas de uma websérie e de um filme em inglês, além de imagens de jovens negros envolvidos em manifestações artísticas como pintura, dança, teatro e música. Essa composição estimula reflexões sobre igualdade racial e o protagonismo da juventude negra em diferentes contextos sociais.

Ainda que o material dialogue com temas socialmente relevantes, é preciso considerar de que forma tais temas são apresentados e quais caminhos são abertos – ou limitados – para a construção de uma prática pedagógica crítica. Assim, interessa-nos analisar como a obra se articula com a proposta de uma educação linguística comprometida com a justiça social e em que medida sua abordagem contribui (ou não) para romper com discursos hegemônicos no ensino de inglês.

**Figura 1:** Abertura da unidade 4 da obra



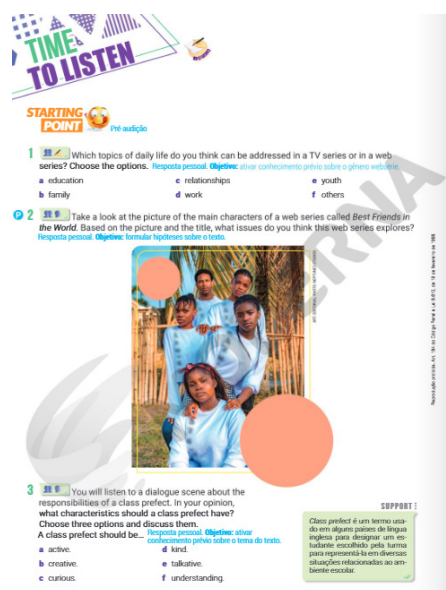
Fonte: Almeida (2020, p. 58-59)

De acordo com a figura 1, as atividades iniciais, na seção “*First of All*” (Almeida, 2020, p. 58-59), buscam ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a diversidade étnico-racial no cinema, na pintura e em outras formas de arte, promovendo questionamentos como “Vocês acham que a diversidade étnico-racial da população brasileira está bem representada no cinema, na pintura e em outras formas de arte? Deem exemplos”. Embora essas questões incentivem a reflexão, a abordagem do material não necessariamente provoca uma problematização crítica sobre o racismo estrutural que impacta a presença de pessoas negras nesses espaços, tampouco propõe discussões sobre como o ensino de inglês pode contribuir para o combate dessas desigualdades. Nesse sentido, as atividades focam na discussão apenas por uma perspectiva da diversidade (Almeida; Oliveira, 2024), desconsiderando uma contextualização sociocultural pertinente ao debate.

Nesta seção, também apontamos a oportunidade de iniciar a mobilização de sentidos para as identidades raciais dos estudantes. De acordo com Jorge (2014), as identidades precisam ser exploradas nos processos educativos e as aulas de língua inglesa constituem um espaço privilegiado por permitirem “distanciamentos e aproximações de possibilidades identitárias diferentes” (Jorge, 2014, p. 78). Nessa direção, a pesquisadora alerta que esse movimento não deve ser feito superficialmente, uma vez que grande parte das representações dos negros restringe-se a celebridades, remetendo a uma perspectiva liberal, centrada na visibilidade individual e descolada das estruturas históricas de opressão racial. Essa abordagem tende a exaltar trajetórias pessoais de sucesso, mas não contribui necessariamente para a desconstrução do racismo sistêmico. Nas imagens da unidade, poderíamos incluir jovens negros em outras atividades relacionadas ao contexto sociocultural dos estudantes e trazer biografias dessas pessoas, pois concordamos que, para viabilizar a construção de identidades negras positivas, é preciso proporcionar recursos para o reconhecimento da presença negra no Brasil (Jorge, 2014).

Em sequência, na seção “*Time to Listen*” (Almeida, 2020, p. 60-62), a unidade foca no desenvolvimento da compreensão oral por meio da websérie “*Best Friends in the World*”, sobre amizade, família e amor juvenil centrada em adolescentes negros (Figura 2). A atividade propõe que os estudantes discutam características desejáveis para um representante de turma e avaliem o papel da liderança.

Figura 2: Seção “Time to listen”



Fonte: Almeida (2020, p. 60)

A abordagem adotada pelo livro permanece descritiva e pouco aprofundada, sem explorar criticamente as experiências da juventude negra e as desigualdades que perpassam seu cotidiano. A imagem em destaque na Figura 2 não permite muitas inferências acerca do enredo da série, dificultando a elaboração de uma resposta para a pergunta 2 (Almeida, 2020, p. 60) “Quais questões você acha que essa websérie explora?”. Conforme Jorge (2014) e Oliveira (2022), a mera inclusão de personagens negros em materiais didáticos não garante uma educação linguística antirracista, sendo necessário problematizar as representações sociais e as relações de poder que moldam as oportunidades e desafios enfrentados por essa população.

No contexto educacional, a abordagem crítica da educação linguística tem sido relevante para questionar padrões coloniais. A escola, tradicionalmente, tende a ignorar a diversidade linguística e social dos estudantes, reforçando normas que acabam excluindo determinadas formas de conhecimento e expressão. Para enfrentar esse desafio, iniciativas voltadas para uma educação linguística mais crítica (Zacchi, 2018) têm buscado criar espaços que possibilitem a ressignificação de sentidos, favorecendo uma formação mais situada e conectada às realidades dos aprendizes. Dessa maneira, para seguir seu percurso reflexivo, importa propor alternativas que promovam a equidade e a justiça social. Assim, o ensino de línguas precisa ser compreendido como uma prática social contextualizada, que reconhece as experiências dos sujeitos e suas interações com diferentes letramentos e discursos.

Essa ausência de problematização, observada na seção “Time to Listen” da unidade 4, reflete uma limitação comum nos livros didáticos: a tendência de apresentar questões sociais de forma superficial, sem considerar a colonialidade do saber e as estruturas históricas de opressão que impactam a população negra



(Freitas *et al.*, 2022; Grosfoguel, 2018). Essa constatação também dialoga com a crítica feita anteriormente à escola tradicional, que frequentemente ignora ou esvazia as experiências socioculturais dos estudantes, reforçando visões hegemônicas sob o disfarce da neutralidade. Ao manter uma abordagem descritiva e não aprofundada, mesmo ao tratar de juventudes negras, o material analisado reproduz essa lógica e evidencia a urgência de uma mediação docente que rompa com essa superficialidade.

Como aponta Zacchi (2018), a educação linguística deve ir além do ensino instrumental da língua e incorporar um compromisso crítico com a justiça social. No contexto da discussão da unidade do livro didático “Moderna Plus”, isso significa que, ao abordar temáticas relacionadas à representatividade negra, os materiais didáticos precisam proporcionar espaços para a desconstrução de discursos hegemônicos e para a valorização de epistemologias do Sul Global. Para isso, o professor pode assumir um papel ativo na mediação crítica do conteúdo, promovendo leituras que questionem estereótipos e silenciamentos, complementando o material e criando oportunidades para que os estudantes reflitam sobre suas próprias identidades e experiências.

Outro aspecto a ser destacado é a forma como a unidade trabalha a escuta e a interpretação textual. As questões propostas na subseção “*Inside the Text*” (Almeida, 2020, p. 61-62) concentram-se na verificação da compreensão oral dos áudios apresentados na subseção “*Listening*” (Almeida, 2020, p. 61) e no reconhecimento de vocabulário, mas não incentivam uma leitura crítica dos discursos apresentados na websérie. Como apontam Reis e Oliveira (2023), a ausência de um olhar crítico sobre as representações midiáticas perpetua a ideia de que o inglês é uma língua neutra e universal, desconsiderando as relações de poder que atravessam seu ensino e uso. Além disso, o livro não incentiva os estudantes a refletirem sobre a realidade dos jovens negros em diferentes contextos sociais, tampouco os convida a estabelecer conexões entre o conteúdo da unidade e suas próprias vivências.

A unidade segue para a seção “*Texts in dialogue*” (Almeida, 2020, p. 63), com o objetivo de trabalhar a interdiscursividade entre os textos apresentados anteriormente e um novo texto. Para a realização das atividades, o autor apresenta o resumo de um filme, juntamente com uma imagem da capa de uma mídia do filme, conforme a figura 3.



Figura 3: Seção “Texts in dialogue”

**TEXTS IN DIALOGUE** Interdiscursividade

1 Read the movie summary and write Y (yes) or N (no) according to the information it provides. **Objetivo:** compreender globalmente o texto.

**THE COLOR OF FRIENDSHIP**

In 1977, the family of African-American congressman Ron Dellums hosts a South African exchange student, prompting two teenagers – one black, one white – to confront personal biases and institutional racism. Inspired by actual events, this feature-length drama explores issues of prejudice, race relations, civil rights and apartheid.

The Color of Friendship (DVD cover). Directed by Kevin Hooks. Produced by Kevin Hooks and Christopher Morgan. United States: Disney Educational Productions, 2000. (90 min.)

The story...

a is a hilarious comedy. N

**THE COLOR OF FRIENDSHIP** Classroom Edition DVD

By 1977, the family of African-American congressman Ron Dellums hosts a South African exchange student, prompting two teenagers – one black, one white – to confront personal biases and institutional racism. Inspired by actual events, this feature-length drama explores issues of prejudice, race relations, civil rights and apartheid. Directed by Kevin Hooks, and Executive Producers Kevin Hooks and Christopher Morgan.

To accompany the program, "Color of Friendship," this DVD also features:

- Lesson Selections
- Clips connected to activities in the student Learning Guide
- Additional Educator's Guide
- Plus links to additional resources

Grade Level: 6-12  
Subject: Race, Social Studies  
DVD - Classroom Set  
ISBN: 0-7894-5100-0

Fonte: Almeida (2020, p. 63)

O filme “*The color of friendship*” (em português “A cor da amizade”) conta a história de duas adolescentes, uma negra e uma branca, que enfrentam desafios e conflitos culturais durante um intercâmbio no final da década de 1970, período no qual o regime do Apartheid<sup>1</sup> na África do Sul era vigente. Os primeiros exercícios sobre o texto visam a compreensão global, com ênfase na identificação de palavras e inferência de sentidos. Já na página seguinte, é apresentado um pequeno diálogo do filme para outro exercício de compreensão global, desta vez uma atividade onde os estudantes devem assinalar verdadeiro ou falso. Ao lado do diálogo, há uma pequena nota intitulada *Support*, com uma explicação sobre um dos termos presentes nas falas, o termo *Bantu* (Figura 4).

Figura 4: Nota em referência ao termo *Bantu*

5 Read a dialogue between the movie characters Mahree, a white girl, and Piper, a black girl. Then write T (true) or F (false). **Objetivo:** compreender globalmente o texto.

[...]

Mahree: So I don't have to wear a uniform?

Piper: No, not unless my school changed the dress code over the summer.

Mahree: Your school. I'm going to your school?

Piper: Yes, where did you think you were going?

Mahree: Not to bantu school.

Piper: What?

Mahree: What?

Piper: "Bantu." You called the school "bantu."

[...]

The Color of Friendship. Directed by Kevin Hooks. Produced by Kevin Hooks and Christopher Morgan. United States: Disney Educational Productions, 2000. (90 min.)

**SUPPORT :**

Bantu é o termo usado para designar um grupo de idiomas, pertencentes a uma mesma família linguística, usados em alguns países da África. Na África do Sul, entre as onze línguas nacionais reconhecidas pela Constituição do país, nove são da família banto. Durante o regime do apartheid, os negros sul-africanos eram chamados de bantu. Devido à conotação depreciativa de seu uso com esse sentido, a palavra deixou de ser usada para esse fim. Atualmente, os termos adequados para se referir a uma pessoa negra em inglês são black ou, nos Estados Unidos, African American.

Fonte: Almeida (2020, p. 64)

Nas atividades da seção, observamos como os elementos verbais e não-verbais são pouco explorados, tendo em mente a temática trabalhada na unidade até o momento. Como as atividades privilegiam a compreensão textual global, não há indicação para trabalhar as relações étnico-raciais. De acordo com Santos (2021),

a inserção de questões étnico-raciais nas aulas de inglês pressupõe a construção de saberes marcados por elementos sociais, históricos e culturais. Entretanto, as atividades iniciais não trazem esses elementos para o centro da problematização.

No resumo (figura 3), as personagens são descritas, inicialmente, de acordo com suas nacionalidades – uma estadunidense e outra sul africana – e o elemento racial é mencionado posteriormente. Entretanto, não é possível afirmar qual personagem das imagens pertence a cada nacionalidade. Sabemos que as representações da mídia configuram ferramentas de perpetuação de estereótipos negativos e reprodução de discursos hegemônicos (Xavier, 2021). Nesse sentido, o material configura uma oportunidade para discutir as representações raciais difundidas a respeito dos países onde o filme se passa. Podemos interrogar: quem é a adolescente da África do Sul? Quem é a adolescente dos Estados Unidos? O que as respostas podem nos revelar a respeito dos estereótipos raciais acerca desses países?

Por meio desses questionamentos, temos na educação linguística uma ferramenta para interrogar concepções racializadas de sociedade e dos falantes da língua ao redor do mundo (Mattos; Jucá; Jorge, 2019). Grande parte dos materiais didáticos utilizados em aulas de língua inglesa partem de uma perspectiva monocultural, pois há predominância de aspectos culturais de países do Norte Global, ignorando, por exemplo, países africanos onde a língua inglesa é a língua oficial (Mattos; Jucá; Jorge, 2019). A proposta da unidade pode introduzir outras perspectivas no debate sobre diversidade cultural, problematizando como a língua opera em diferentes contextos.

Nesse sentido, destacamos o potencial da atividade proposta na figura 4. Embora o objetivo da atividade seja, novamente, a compreensão textual por meio de um exercício de verdadeiro ou falso, é possível encontrar brechas para outras problematizações. Nesse exercício, conseguimos distinguir as nacionalidades, pelo conteúdo do diálogo apresentado. Logo, podemos abordar como os estereótipos raciais estão presentes nas representações de pessoas negras. Conforme Jorge (2014), os materiais didáticos podem contribuir para a produção de identidades raciais positivas. Debater criticamente representatividade e pertencimento é mobilizar novos sentidos para essas identidades sociais, ressignificando a cultura e a história da população afrodiaspórica em diferentes contextos (Xavier, 2021).

Além disso, a relação entre raça e nacionalidade apresentadas pelo texto e pelo filme subvertem a lógica imposta pela colonialidade. Segundo Gomes (2018, p. 251), a colonialidade “é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo”. Nessa perspectiva, a brancura está associada à superioridade (Bento, 2022), enquanto as narrativas coloniais perpetuam a África como um lugar distante e homogêneo. Kabengele Munanga (2015) alerta que a história do continente africano faz parte dos currículos escolares de forma distorcida e preconceituosa, principalmente quando comparamos à forma como aprendemos a história do continente europeu e da América do Norte. Desse modo, podemos indagar os estudantes a respeito

dos significados das representações culturais e as implicações para as realidades sociais.

Gostaríamos também de destacar as possibilidades apresentadas pelo quadro intitulado “*Support*” (Almeida, 2020, p. 64). O texto é apresentado apenas como informação complementar e não é discutido nas atividades subsequentes. Dessa forma, observamos como um trabalho pautado pela educação linguística pode aprofundar a problematização. A explicação sobre o termo *Bantu* pode conduzir a compreensão acerca de fenômenos linguísticos “associados ao mundo real, este que é invariavelmente racista” (Santos, 2021, p. 44). Nessa direção, caberia um debate sobre racismo linguístico, entendido como a racialização por meio da língua (Nascimento, 2019).

Dentro de tal contexto, a racialização deve ser compreendida como um dispositivo histórico de produção de diferenças, que hierarquiza corpos com base em construções raciais situadas. O racismo, nesse sentido, opera como uma tecnologia de poder que regula e normatiza os corpos racializados, assegurando a reprodução de desigualdades estruturais. No âmbito do racismo linguístico, torna-se necessário problematizar como a língua inglesa é atravessada por construtos coloniais que legitimam apenas determinados corpos como falantes autorizados, silenciando outras vozes e experiências.

O texto sinaliza a adequação ou inadequação do uso do termo *Bantu* de acordo com o contexto social. Nesse momento, o professor pode sinalizar como a língua também configura um elemento político, pois ela é um espaço de disputa de poder dentro da colonialidade, sendo marcada por raça, gênero, sexualidade e classe social (Nascimento, 2019). Por sua vez, também seria pertinente ressaltar que a língua pode representar um instrumento de resistência (Nascimento, 2019), enfatizando os termos usados pelos negros estadunidenses e o contexto sócio-histórico dessas escolhas linguísticas.

Após as atividades sobre os textos das figuras 3 e 4, Almeida (2020, p. 64) propõe na seção intitulada “*Beyond the text*” perguntas com os objetivos de proporcionar reflexão crítica acerca dos temas debatidos e praticar a argumentação. As perguntas abordam questões como desafios das lideranças jovens negras, diferenças culturais e equidade racial no Brasil. Para que o debate seja, de fato, relevante, os estudantes podem utilizar os subsídios disponibilizados ao longo da unidade. Entretanto, conforme destacamos anteriormente, o foco em compreensão textual pode dificultar que os estudantes tenham embasamento suficiente para problematizar os questionamentos com a devida complexidade.

Nesse sentido, problematizamos que a diferença cultural não é interpretada a partir de uma visão racializada. Segundo Stuart Hall (2006), raça e cultura são elementos-chave para a hierarquização no sistema moderno colonial. O autor argumenta que as diferenças regionais e étnicas foram apagadas em nome da criação de uma cultura nacional supostamente homogênea, baseada nos padrões dos colonizadores. Nesse contexto, algumas das perguntas da seção “*Beyond the Text*” podem ser potentes disparadoras de debate, desde que adequadamente mediadas.

A primeira pergunta “*a. Piper and Mahree are from different countries. Do you think cultural diversity can be an obstacle to friendship? Why?*” (Almeida, 2020, p. 64) traz a diversidade cultural como um possível obstáculo às relações interpessoais. Embora incentive a reflexão, essa formulação pode reforçar uma visão da diversidade como problema, caso não seja devidamente problematizada. Cabe ao professor reverter esse enquadramento, questionando por que as diferenças culturais podem ser percebidas como barreiras e quem se beneficia dessa lógica. Além disso, é importante explorar como as relações de poder e os legados coloniais influenciam a percepção da alteridade, especialmente no que diz respeito às relações raciais.

A segunda pergunta “*b. In your opinion, is it important to think about the terms we use to talk about people who belong to different cultural, racial or social groups? Explain.*” (Almeida, 2020, p. 64) tem grande potencial, pois se aproxima de debates sobre linguagem, identidade e discurso. No entanto, o livro não fornece insumos suficientes para que os estudantes compreendam criticamente o impacto dos termos utilizados na construção de identidades sociais. Assim, o professor pode introduzir exemplos de termos problemáticos ou ressignificados historicamente, discutir o conceito de racismo linguístico e analisar como a linguagem pode tanto reproduzir quanto resistir a desigualdades.

Por fim, a terceira pergunta “*c. What do you know about the struggle of black people to achieve social equality in Brazil? To learn more, do some research.*” (Almeida, 2020, p. 64) abre espaço para a inserção de conteúdos voltados à realidade brasileira, sendo a que mais diretamente se conecta ao contexto dos estudantes. No entanto, o direcionamento genérico (“*do some research*”) não é acompanhado de orientações ou fontes que ajudem a aprofundar o tema. Cabe ao professor, nesse caso, apresentar referências, notícias, dados históricos e materiais complementares que subsidiem uma pesquisa significativa. Além disso, essa questão pode ser articulada com debates sobre políticas públicas, ações afirmativas e movimentos sociais negros, conectando o conteúdo do livro à vivência local e ao contexto político.

Esses exemplos reforçam que, embora as perguntas apresentem uma aparência de criticidade, é a atuação docente que determinará seu potencial transformador. A mediação do professor é indispensável para deslocar o foco do senso comum para uma análise mais situada, crítica e comprometida com a justiça social. Ou seja, essas questões, ainda que toquem em temas relevantes como diversidade, amizade e linguagem, não estabelecem sozinhas uma relação direta com os processos históricos e raciais que moldam essas diferenças, nem contextualizam o Apartheid sul-africano ou o racismo estrutural no Brasil. Assim, sem uma mediação crítica, correm o risco de permanecer no nível da opinião pessoal ou do senso comum.

Na esteira dessa discussão, é interessante notar como em nenhum momento o título do filme escolhido é explorado. Afinal, a amizade tem cor? A língua tem cor? Diante desses questionamentos, o professor poderia problematizar junto aos estudantes como o fator étnico-racial atravessa todas as esferas da vida, desde

as relações interpessoais até as estruturas linguísticas. Concordamos com Santos (2021) sobre uma visão do ensino de inglês que extrapole o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Assim como a pesquisadora, acreditamos que as metodologias e materiais utilizados promovam a convivência democrática entre culturas, reconhecendo as identidades locais a partir de um viés racializado. Nessa direção, uma análise mais profunda do filme e dos textos apresentados nos convida a refletir criticamente a respeito de temas como identidade, pertencimento e convívio social.

### **3. A agência docente a partir do livro didático de língua inglesa: a educação linguística e a decolonialidade**

A atuação docente no ensino de línguas pode extrapolar a mera aplicação de conteúdos propostos em materiais didáticos ao envolver um olhar crítico sobre o que é ensinado, para quem e com quais propósitos. No contexto da educação linguística, compreendida como uma prática social situada (Jordão, 2018), cabe ao professor problematizar os discursos e as representações presentes nos livros didáticos, buscando alternativas que ampliem suas potencialidades e enfrentem suas limitações. Nesse sentido, a agência docente é essencial para ressignificar o ensino de inglês, permitindo que ele seja um espaço de diálogo e transformação social.

A educação linguística (Silva, 2018) se insere nesse contexto, pois a maneira como os indivíduos se apropriam da linguagem influencia diretamente sua capacidade crítica e sua participação na sociedade. Como discutem Martins, Sampaio e Tilio (2021), uma educação linguística comprometida com a justiça social deve estimular o letramento crítico e os multiletramentos, permitindo que os aprendizes se envolvam em práticas discursivas que favoreçam a problematização de discursos naturalizados. Essa visão está alinhada à proposta dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2023), que enfatiza a importância de ampliar o ensino de línguas para abarcar diferentes formas semióticas e discursivas, além de variados contextos de produção de sentido (Duboc, 2021).

No contexto do livro “Moderna Plus”, a agência docente pode atuar na ampliação das discussões propostas pela unidade “*Young Black Lives Matter*”, indo além das questões formuladas no material e incluindo reflexões mais profundas sobre a juventude negra e suas múltiplas experiências sociais. A unidade aborda a representatividade negra na arte e na mídia, mas de forma descritiva e pouco aprofundada. Diante disso, cabe ao professor criar estratégias para fortalecer o pensamento crítico dos estudantes, articulando o conteúdo da unidade com suas realidades socioculturais.

A abordagem dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2019) expande essa reflexão ao considerar a diversidade de práticas discursivas presentes em distintos contextos e modalidades. Com essa perspectiva, os aprendizes passam a enxergar a linguagem não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um meio de construção identitária e de resistência a discursos dominantes



(Duboc, 2021). Isso se torna ainda mais relevante no atual cenário digital, no qual os sujeitos interagem com uma grande variedade de textos e discursos em múltiplas plataformas.

Para que os estudantes se engajem criticamente no processo de ensino-aprendizagem, é necessário propor atividades complementares que estimulem sua participação ativa. De acordo com Rojo e Moura (2019), é essencial que as práticas pedagógicas contemplem a diversidade linguística e semiótica que compõem o cotidiano dos estudantes, incorporando elementos multimodais e tecnologias digitais ao ensino de línguas. Essa abordagem contribui para que os alunos desenvolvam uma visão mais crítica sobre os discursos que circulam na sociedade e compreendam as relações de poder neles implicadas. Além disso, a educação linguística deve ser concebida sob uma perspectiva questionadora, na qual o ensino de línguas vá além da mera capacitação para o mercado de trabalho e contribua para a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados.

Conforme argumenta Duboc (2021), a escola deve se constituir como um espaço de análise e reflexão sobre as práticas discursivas, incentivando a desconstrução de discursos hegemônicos e a valorização de vozes historicamente marginalizadas. A perspectiva dos multiletramentos também dialoga com a ideia de agência dos aprendizes no processo educacional. Ao promover um ensino em que os estudantes sejam protagonistas de sua aprendizagem, reforça-se uma atitude que valoriza a construção colaborativa do conhecimento e incentiva os sujeitos a refletirem sobre suas práticas discursivas e identitárias.

Martins, Sampaio e Tilio (2021) destacam que projetos pedagógicos baseados nos princípios da educação linguística, ao envolverem produção autoral, uso de mídias digitais e discussões sobre temas sociais, permitem que os alunos adotem uma postura mais ativa e crítica diante do mundo. Sob essa perspectiva, entende-se que diferentes significados podem ser construídos pelos estudantes dentro de uma educação linguística crítica que, segundo Zacchi (2018, p. 242), visa a “entre outras coisas, promover o uso de línguas e linguagens para que o sujeito questione o lugar, privilegiado ou não que ele e os grupos a que pertence ocupam na sociedade”.

Dessa forma, a agência docente não se traduz na simples rejeição ou abandono do livro didático, mas na ampliação das possibilidades que ele apresenta. A partir de um olhar crítico e contextualizado, o professor pode transformar as propostas do material em experiências mais significativas para os estudantes, incentivando reflexões que ultrapassem a mera reprodução de respostas e promovendo um ensino de língua inglesa que dialogue com as complexidades sociais e culturais da atualidade.

Algumas possibilidades incluem a análise crítica de discursos midiáticos. Vale ressaltar que o título da unidade dialoga diretamente com o movimento “*Black Lives Matter*” (em português, “Vidas negras importam”), um dos mais significativos na luta contra o racismo estrutural e a violência policial. O movimento teve início nos Estados Unidos em 2013, impulsionado por três frentes de ativismo – a Aliança Nacional das Trabalhadoras Domésticas, a

Coligação Contra a Violência em Los Angeles e o Ativismo pelos Direitos dos Imigrantes – e ganhou força mundialmente após a morte de Eric Garner (2014) e George Floyd (2020), ambos assassinados por policiais e vítimas da brutalidade do sistema de segurança pública<sup>2</sup>. Em protesto, a frase “*I can’t breathe*” (em português, “Não consigo respirar”), dita por Floyd e Garner antes de morrerem, tornou-se um símbolo da resistência antirracista, mobilizando manifestações ao redor do mundo, inclusive no Brasil.

A partir do movimento, a questão da violência policial contra pessoas negras tornou-se um tema de debate global, evidenciando as relações entre racismo, desigualdade social e poder. No Brasil, o Atlas da violência divulgado em 2024 trouxe os dados de mortes por homicídio no país em 2022 e revelou que quarenta e seis mil, quatrocentas e nove pessoas foram assassinadas no Brasil naquele ano. Desse total, 76,5% tiveram como vítima pessoas pretas e pardas<sup>3</sup>. Por sua vez, o estudo publicado pela Rede de Observatórios da Segurança mostrou que 4.025 pessoas foram mortas por policiais no Brasil em 2023. Em 3.169 desses casos foram disponibilizados os dados de raça e cor: 2.782 das vítimas eram pessoas negras, o que representa 87,8%<sup>4</sup>.

Tendo um histórico de genocídio da população negra, o impacto do movimento *Black Lives Matter* foi imediato no Brasil, impulsionando discussões sobre o papel das instituições públicas na manutenção do racismo estrutural. Ao ser internacionalizada, essa pauta mostra como a questão racial atravessa fronteiras e se manifesta de maneiras diversas em distintos contextos sociais. A luta antirracista, portanto, não se restringe a um país ou período específico, mas exige ações contínuas de resistência, especialmente no âmbito educacional, onde o ensino pode – e deve – ser um espaço de reflexão e enfrentamento às desigualdades raciais para a justiça social.

Uma das formas de potencializar essa abordagem é através do uso da proposta do filme “*The color of friendship*” trazida pelo livro didático. No ensino de inglês, essa proposta pode ser incorporada para explorar narrativas multimodais e desenvolver atividades que estimulem o pensamento crítico sobre o racismo. O uso do cinema na sala de aula permite ampliar os horizontes da unidade “*Young Black Lives Matter*”, relacionando a discussão com outros produtos audiovisuais que abordam a representatividade negra. Essa estratégia dialoga diretamente com a perspectiva decolonial (Walsh; Oliveira; Candau, 2018), permitindo que os estudantes questionem paradigmas monoculturais e compreendam suas implicações sociais.

No trabalho com o filme, podemos aproveitar o enredo para estimular um trabalho de pesquisa. Considerando que a história se passa em 1977, os estudantes podem realizar uma pesquisa sobre o contexto histórico da época, tanto nos Estados Unidos quanto na África, analisando e comparando os principais acontecimentos políticos e sociais que influenciaram as relações étnico-raciais. A tarefa permite aos alunos melhor compreensão acerca dos mecanismos da segregação racial, dos movimentos de resistência e das diferenças nas legislações e políticas adotadas em cada país. Além disso, ao acionar conhecimentos prévios, incentivamos a



reflexão sobre essas questões no atual contexto sócio-histórico. Como proposta de culminância, os estudantes podem produzir materiais informativos para as redes sociais, em formatos variados, utilizando uma linguagem acessível e conectada às suas realidades, a fim de conscientizar e ampliar o debate sobre a importância da igualdade racial e do respeito à diversidade.

Além da análise crítica de filmes, outras atividades podem ser incorporadas para fortalecer as agências docente e discente. Entre elas, destaca-se a produção de narrativas multimodais, na qual os estudantes criam vídeos, podcasts ou outros textos multimodais sobre a juventude negra na sociedade contemporânea, conectando essas produções às suas próprias vivências a partir de uma análise reflexiva sobre a questão étnico-racial ao longo da história. Essa abordagem incentiva o protagonismo dos alunos e reforça a importância da linguagem como espaço de resistência e transformação que não acontece num vácuo cultural ou sem qualquer relação com eventos históricos e políticos anteriores.

Outra possibilidade é o aprofundamento da literatura afro-brasileira no ensino de inglês, expandindo as referências presentes na unidade 4. O livro didático já menciona Conceição Evaristo, mas os professores podem complementar essa abordagem com textos de outras autoras de outras nacionalidades, como bell hooks e Chimamanda Ngozi Adichie. Esse exercício contribui para que os estudantes compreendam as relações entre identidade, cultura e língua, reconhecendo como a literatura pode ser um espaço de contestação e reafirmação de vozes historicamente marginalizadas.

A pesquisa sobre lideranças negras também pode ser incorporada à unidade, incentivando os estudantes a investigarem trajetórias de figuras como Angela Davis, Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez. Esse tipo de atividade permite que os alunos façam conexões entre a história e o presente, refletindo sobre o impacto da luta antirracista em diferentes contextos. Além disso, o estudo dessas lideranças fortalece a compreensão da educação linguística como um espaço de justiça social.

Ao integrar estratégias complementares ao ensino de inglês, reafirmamos a posição da Linguística Aplicada – área de pesquisa em que inscrevemos nossos estudos – como uma área que borra as fronteiras disciplinares para compreender fenômenos sociais complexos (Moita Lopes; Fabrício, 2019). A educação linguística, nesse sentido, não deve ser apenas uma ferramenta para a aquisição da língua-alvo, mas um espaço para promover debates críticos sobre poder, identidade e desigualdade. Dessa maneira, a agência docente desempenha um papel central na resignificação do ensino de inglês, transformando-o em um espaço dialógico e democrático que contribui para a promoção da justiça social e para a formação crítica dos estudantes.

Além da educação linguística, também podemos considerar a educação linguística antirracista como perspectiva essencial para a agência docente comprometida com a justiça social. Souza Neto (2024) traz o conceito como “a busca por alternativas de uso da língua como justiça social e espaço de cura e pertencimento” (Souza Neto, 2024, p. 21). Mais do que adoção de métodos, a

educação linguística antirracista é uma perspectiva de vida (Souza Neto, 2021). Nesse sentido, o ensino da língua não se restringe a aspectos reducionistas de seu uso, como palavras a serem evitadas, mas também considera aspectos epistemológicos e históricos da produção de conhecimento (Souza Neto, 2024).

Tendo em mente a perspectiva de Souza Neto (2024), podemos pensar em formas de aprofundar as propostas presentes na unidade *Young Black Lives Matter*. Como mencionado na seção anterior, as atividades oportunizam a discussão sobre estereótipos raciais. Logo, por meio de sua agência, o professor pode aprofundar esse debate ao lançar mão de outros recursos. No caso, a exibição do filme “*The color of friendship*” se mostraria como um momento propício para problematizar outras questões linguísticas ausentes dos textos escritos. Destacamos como possibilidade uma discussão sobre os sotaques em língua inglesa. A identificação e reflexão crítica a respeito desse elemento traz à tona uma noção heterogênea de língua. Além disso, problematizar as concepções de sotaque pelo prisma da racialização nos permite constatar como o mito do falante nativo permanece associado à branquidão e aos países do norte global (Mattos; Jucá; Jorge, 2019).

Ampliando a discussão, os estudantes também podem pesquisar sobre os países falantes de língua inglesa e as diferentes variantes da língua. Por meio dessa atividade, reforçamos que a língua é o meio pelo qual os sujeitos se constituem em historicidade e identidade, sendo uma exteriorização do ser (Souza Neto, 2021). Além disso, também percebemos as formas como a colonialidade perpassa as representações acerca dos falantes nativos, impondo padrões não só linguísticos, mas também raciais.

Ainda na esteira da educação linguística antirracista, a reflexão sobre racismo linguístico mostra-se pertinente ao tema da unidade do livro. Segundo Nascimento (2019), o racismo é estruturante e a língua é uma posição em tal estrutura. Dessa forma, o autor argumenta que é a partir da língua que o racismo materializa suas formas de dominação. Como já abordamos, a breve explicação sobre a palavra *Bantu* não é suficiente para abarcar uma reflexão crítica acerca da adequação de determinados termos pelo viés racial. Dessa forma, é possível utilizar uma abordagem aprofundada sobre o apagamento das línguas africanas nas sociedades colonizadas. Segundo Souza Neto (2021, p. 183),

A educação linguística antirracista nos faz questionar: se precisamos ter noções de latim, quem disse que não nos é igualmente importante noções de tupi, tukano, guarani, kimbundu, kikongo, iorubá e ewe-fon? Por que essas línguas em muitos cursos não são ofertadas nem como optativas? Não me parece ser por um acaso, mas por um projeto.

Nessa perspectiva, a agência docente é fundamental para que os estudantes compreendam a língua como parte de uma construção social e como os processos de ensino e aprendizagem são peças importantes dentro de um sistema que visa invisibilizar determinados corpos e identidades. Para uma reflexão crítica e embasada, o docente precisa ter acesso às teorias durante sua formação,

superando a necessidade de autodidatismo, ainda predominante devido à ausência de referências nos cursos de licenciatura (Souza Neto, 2021).

Diante das limitações apresentadas, a agência docente torna-se um importante elemento na resignificação do livro didático. Como destaca Landim (2024), é papel do professor mediar as atividades propostas e ampliar suas possibilidades, inserindo discussões mais aprofundadas sobre temas como racismo, representatividade e identidade. Em consonância com esta proposta, a pedagogia freireana (Freire, 2014) enfatiza que o ensino não pode ser neutro, devendo sempre ser um espaço de diálogo e transformação social. Nesse sentido, cabe ao professor mobilizar estratégias e materiais que complementem o livro didático, utilizando textos multimodais e debates que estimulem a desconstrução de estereótipos e promovam uma educação linguística alinhada aos princípios do antirracismo e da decolonialidade.

Entendendo a decolonialidade como o reconhecimento das diversas e distintas diferenças coloniais, bem como as variadas formas de resistência e desprendimento da lógica colonial numa abertura para um pensamento outro (Matos, 2020), a análise da unidade 4 do livro didático “Moderna Plus” revela que, embora o livro didático contemple elementos que possibilitam discussões sobre a representatividade negra, ele não garante, por si só, uma abordagem crítica e transformadora. Para que a educação linguística cumpra seu papel na promoção da justiça social, é essencial que os docentes assumam uma postura ativa na mediação dos conteúdos, ampliando as perspectivas propostas pelo material e problematizando as relações de poder que permeiam o ensino de línguas. Essa questão será aprofundada na próxima seção, na qual discutiremos o papel da agência docente na construção de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

Por fim, consideramos que atividades com ênfase na oralidade podem alinhar-se tanto aos pressupostos da educação linguística quanto da educação linguística antirracista. Ainda que as atividades do livro priorizem a habilidade escrita em língua inglesa, o que não é, em si, um problema, observamos que essa escrita aparece de forma descontextualizada e pouco conectada a práticas discursivas reais. A questão, portanto, não está na ênfase à escrita, mas na forma como ela é abordada. Propostas como a criação de textos multimodais ou gêneros que favoreçam a autoria e a agência dos estudantes podem resignificar o trabalho com a escrita. Complementarmente, trazer a oralidade para as práticas de ensino é uma forma de ampliar o repertório comunicativo dos estudantes e promover o uso da língua em situações mais autênticas. Além disso, a inclusão da oralidade permite o aprofundamento dos temas durante os debates, ainda que os alunos não utilizem a língua-alvo para fazê-lo.

Lembramos aqui que o objetivo é usar a educação linguística criticamente e esse ato engloba uma perspectiva situada sobre como aprender e ensinar línguas (Mattos, 2018). Mesmo que os debates ocorram em língua portuguesa, eles favorecem a organização do pensamento, a construção de argumentos e a elaboração de repertório, elementos que podem ser retomados em atividades em

língua inglesa, como apresentações, resumos orais ou produções escritas com maior densidade temática.

Nesse sentido, a valorização da oralidade por meio de debates e rodas de conversa evidencia os diferentes loci de enunciação presentes na sala de aula. Nascimento (2021) argumenta que o *lócus* de enunciação remete a um espaço incompleto e dinâmico, permeado pelas experiências dos sujeitos afetados pelo sistema colonial. Sendo as relações étnico-raciais o foco da unidade, compreender e valorizar o *lócus* de enunciação são tarefas fundamentais para analisar como os sujeitos são constituídos e afetados pela racialização, em um movimento que conteste os paradigmas eurocêtricos hegemônicos (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

Ao reconhecer a oralidade como um espaço de construção de saberes, destacamos as múltiplas vozes que atravessam o ambiente escolar, promovendo um diálogo mais inclusivo e crítico. Esse processo permite não apenas a expressão das experiências individuais, mas também a ressignificação das narrativas históricas, desafiando estruturas de poder que sustentam desigualdades. Nessa linha de pensamento, os debates e rodas de conversa podem abordar o enredo do filme, os contextos sócio-históricos da época e as questões linguísticas levantadas ao longo deste artigo.

Assim, a formação continuada dos professores assume um papel central nesse processo. Se a agência docente é a chave para ressignificar o livro didático, é necessário que os professores tenham oportunidades constantes de reflexão sobre suas práticas e acesso a referenciais teóricos que os auxiliem a construir abordagens mais críticas. Como destaca Freire (2014), ensinar exige inquietação, reflexão e reinvenção. A formação continuada, nesse sentido, não é apenas um aprimoramento profissional, mas uma forma de resistência, pois permite que os docentes se fortaleçam para enfrentar os desafios impostos por um ensino que, muitas vezes, ainda reproduz desigualdades e invisibiliza determinadas vozes ou propõe atividades com reflexões limitadas.

#### **4. Desdobramentos futuros**

Ao longo deste estudo, refletimos sobre os entrelaçamentos entre educação linguística, decolonialidade e justiça social, com especial atenção à agência docente no trabalho com materiais didáticos. A análise da unidade 4 da obra “Moderna Plus” evidenciou que, embora o livro incorpore temáticas pertinentes, como a representatividade negra e a valorização da juventude afrodiaspórica, sua abordagem permanece enredada em uma lógica descritiva, com baixa densidade crítica e pouca articulação com as estruturas históricas que sustentam o racismo e a colonialidade no contexto brasileiro.

O argumento central que atravessa esta discussão é o de que materiais didáticos, por si só, não garantem uma prática pedagógica transformadora. A potência da educação linguística crítica reside, sobretudo, na mediação docente – uma mediação que não se limita à operacionalização de atividades, mas que se

compromete com o tensionamento de discursos naturalizados e com a abertura de espaços para o dissenso, a escuta e o reconhecimento de múltiplas vozes.

Nesse sentido, a agência docente é compreendida como um gesto ético-político que recusa a neutralidade e se inscreve em práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Essa agência se atualiza na capacidade de ressignificar o livro didático, de articular saberes acadêmicos e experiências vividas, de promover a circulação de epistemologias silenciadas e de fomentar o engajamento crítico dos estudantes. Mais do que complementar as lacunas do material, o professor torna-se um curador de sentidos, alguém que provoca, amplia e desloca os caminhos da aprendizagem.

A incorporação de perspectivas decoloniais e antirracistas no ensino de inglês exige, portanto, que a língua deixe de ser vista como um instrumento neutro e universal e passe a ser compreendida como território de disputa simbólica, afetiva e política. Ao promover o diálogo entre o inglês e as histórias de vida dos estudantes, suas identidades e seus loci de enunciação, a educação linguística pode se constituir como um espaço de reexistência – em que se desconstroem narrativas hegemônicas e se constroem outras formas de estar e dizer no mundo.

Concluímos, assim, que o livro didático analisado oferece pontos de partida importantes, mas carece de aprofundamento crítico. Seu potencial emancipador só se efetiva quando inserido em práticas pedagógicas situadas, orientadas por uma escuta atenta e pela aposta na linguagem como prática social transformadora. A formação continuada, a valorização da oralidade, o uso de textos multimodais, o fortalecimento da literatura afro-diaspórica e o trabalho com narrativas históricas silenciadas compõem um horizonte pedagógico que reconhece a educação linguística como uma possibilidade concreta de engajamento discente e intervenção social. Não se trata apenas de ensinar inglês. Trata-se de formar sujeitos capazes de ler o mundo com lentes mais amplas, de intervir com responsabilidade ética e de imaginar futuros em que todas as vozes possam ser ouvidas com dignidade.

## Notas

1. Entre os anos 1948 e 1994, a África do Sul viveu sob um regime político de extrema segregação racial, denominado Apartheid. O regime foi promovido e sustentado por um partido de extrema-direita chamado Partido Nacional e se baseou no estabelecimento de uma legislação segregacionista, com o intuito de promover uma série de privilégios para a parcela branca da população. Após anos de luta e resistência da população sul-africana, além da pressão da comunidade internacional, o regime chegou ao fim oficialmente em maio de 1994, com a posse do presidente Nelson Mandela. (Disponível em: <https://www.geledes.org.br/trinta-anos-do-fim-do-apartheid-regime-de-segregacao-racial-na-africa-do-sul/>. Acesso em: 14 de abril de 2025).
2. Disponível em: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2024/04/remember-eric-garner-george-floyd/>. Acesso em: 19 abr. 2025.
3. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/06/24/pessoas-negras-sao-maioria-das-vitimas-de-homicidio-revela-atlas-da-violencia>. Acesso em: 21 jul. 2025.

4. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-11/quase-90-dos-mortos-por-policiais-em-2023-eram-negros-diz-estudo#:~:text=Estudo%20publicado%20nesta%20quinta%2Dfeira,que%20representa%2087%2C8%25>. Acesso em: 21 jul. 2025.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS: Dados da pesquisa serão disponibilizados mediante solicitação aos autores.

### Referências bibliográficas

- ALMEIDA, R. L. T. de. **Moderna Plus**: inglês. Manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- ALMEIDA, R. S; OLIVEIRA, A. G. Reflexões interculturais sobre raça, gênero e sexualidade no livro didático Moderna Plus Inglês. **Revista FT**, Rio de Janeiro, v. 29, ed. 141, dez. 2024 (online). DOI: 10.69849/revistaft/ch10202412190818. Disponível em: <https://revistaft.com.br/reflexoes-interculturais-sobre-raca-genero-e-sexualidade-no-livro-didatico-moderna-plus-ingles/> Acesso em: 18 de abril de 2025.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 15–24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BOTELHO, G. R.; GOENECHEA PERMISÁN, C.; MATOS, D. C. V. da S. A cultura Gitana na Espanha: proposta didática intercultural para a formação de professores de espanhol no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 25, n. 2, p. e40340, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202540340>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2012/PDF/resolucao\\_cd\\_42\\_2012\\_consolidada.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2012/PDF/resolucao_cd_42_2012_consolidada.pdf). Acesso em: 21 mar. 2025.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI**: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021. Consolidado com retificação de 07 abr. 2021. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL\\_PNLD\\_2021\\_CONSOLIDADO\\_13\\_\\_RETIFICACAO\\_07.04.2021.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf). Acesso em: 19 abr. 2025.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Towards Education Justice: The Multiliteracies Project Revisited. In: ZAPATA, G. C.; KALANTZIS, M.; COPE, B. (Org.). **Multiliteracies in International Educational Contexts**. 1. ed. London: Routledge, 2023. p. 1-33.
- DUBOC, A. P. M. Reading myself as I read... myself: new notes on multiliteracies. In: SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (Orgs.). **Applied linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators**. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 77-87.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.



- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo, Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, A. L. S. de; MENEZES DE SOUZA, L. M.; BRAHIM, A. C. S. de M.; BEATO-CANATO, A. P. M. Diálogos com Paulo Freire: educação, linguística aplicada e decolonialidade. In: BRAHIM, A. C. S. de M.; BEATO-CANATO, A. P. M. (orgs.). **Pedagogia freireana, educação linguística e linguística aplicada**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 226-281.
- GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J. MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 247- 275, 2018.
- GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 57-77.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A. 2006
- IMAOKA, E. K.; TAKAKI, N. H. Perspectivas críticas de justiça social para formação em língua inglesa. **Revista Philologus**, ano 27, n. 81, Rio de Janeiro: CiFEBIL, set./dez. 2021, p. 166-178. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/654/906>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 71-82.
- JORGE, M. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As políticas de livros didáticos e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes, 2014. p. 73- 90.
- LANDIM, D. S. P. Can the Teacher Act? Agency in Language Teacher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, n. 2, e20797, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202420797>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- MARTINS, G.; SAMPAIO, T.; TILIO, R. Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos: olhares sobre um instrumento pedagógico concebido à luz do letramento sociointeracional crítico em um projeto de extensão. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 20, n. 2, p. AG2, 2021.
- MATOS, D. C. V. da S. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 27, n. 46, p. 116-134, abr.-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9488>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- MATTOS, A. M. A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 25-38.
- MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L.; JORGE, M. L. S. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 64-91, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2019.38666>. Acesso em: 16 out. 2019.



- MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.
- NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico**: Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019. 124 p.
- NASCIMENTO, G. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 58-68, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661808>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- NASCIMENTO, A. K. de O.; ANDRADE, C. E. A.; FAÇANHA, M. A. V. Letramentos digitais e multimodalidade em materiais didáticos de língua inglesa: análise das propostas da SEDUC-SE. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 17, n. 36, p. 246-265, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/372806454\\_Letramentos\\_digitais\\_e\\_multimodalidade\\_em\\_materiais\\_didaticos\\_de\\_lingua\\_inglesa\\_analise\\_das\\_propostas\\_da\\_SEDUC-SE](https://www.researchgate.net/publication/372806454_Letramentos_digitais_e_multimodalidade_em_materiais_didaticos_de_lingua_inglesa_analise_das_propostas_da_SEDUC-SE). Acesso em: 22 mar. 2025.
- OLIVEIRA, L. H. de. Corporeidade, Letramentos e Ensino de Língua Inglesa Antirracista: Problematizando Imagens e Construindo Novos Sentidos. **Revista Porto das Letras**, v. 8, n. 3, 2022, p. 150-170. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/13311>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- REIS, P.; OLIVEIRA, L. H. de. Ensino e aprendizagem de inglês no sul epistêmico: racialização, classes sociais e exclusão. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, e-53321, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53321.pt>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SANTOS, J. S. Formação de professores de inglês para abordagem de questões étnico-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 43-57, 2021.
- SILVA, S. B. Educação linguística crítica, protagonismo e mobilidade: caminhos para viver a língua inglesa. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 213-224.
- SOUTO MAIOR, R. C. Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada. In: STURM, L.; SOUTO MAIOR, R. C. **A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos**. Tutóia: Editora Diálogos, 2022. p. 516-541.
- SOUZA NETO, M. J. Educação linguística antirracista: o que é? In: SILVA, A. Q. S.; ROCHA, F. R. L. (org.). **Racismo e Antirracismos no Ensino de Línguas**: práticas pedagógicas e didáticas. Rio Branco: Edufac, p. 21-24, 2024.
- SOUZA NETO, M. J. Por que pensar hoje em uma educação linguística antirracista?: limites, tensões e possibilidades. **Paraguaçu**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, v. 1, n. 1, p. 168-191, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/revistaparaguacu/article/view/2042>. Acesso em: 18 de abril de 2025.

- WALSH, C. E. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello**. Bolívia, 2010, p. 75-96.
- WALSH, C., OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, v. 26, n. 83. jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3874/2102>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- XAVIER, J. P. In my skin: racial education and post abyssal thinking of black aesthetics. **Gragoatá**, v. 26, n. 56, p. 912-934, 29 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51598>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/51598>. Acesso em: 18 de abril de 2025.
- ZACCHI, V. J. O terreno movediço da educação linguística crítica. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 241-251.

Data de submissão: 11/05/2025

Data de aceite: 06/08/2025

Editores convidados: Leonardo da Silva, Priscila Fabiane Farias, Graham V. Crookes