


Salvacionismo e Desenvolvimentismo: vieses de colonialidade em um livro didático de língua inglesa /

Salvationism and Developmentalism: coloniality biases in an English language teaching book


*Elisabete Cristina Ongaratto**

Especialista em Linguagens Contemporâneas e Ensino do Campus Canoas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (2024). Possui Diploma *in Teaching English to Speakers of Other Languages* (DipTESOL) pela *Trinity College London* (2017). Graduada em Letras Português e Inglês Licenciatura pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011).

 <https://orcid.org/0009-0007-0648-3700>

*Renata Trindade Severo***

Doutora em Estudos da Linguagem pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016). Fez pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (2021). É professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre.

 <https://orcid.org/0000-0002-4089-3101>

Recebido em 29 jan.2025. **Aprovado** em: 28 mar. 2025.

Como citar este artigo:

ONGARATTO, Elisabete Cristina; SEVERO, Renata Trindade. Salvacionismo e Desenvolvimentismo: vieses de colonialidade em um livro didático de língua inglesa. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6259, jun.2025. DOI: 10.5281/zenodo.15605547

RESUMO

Este texto apresenta uma análise de uma unidade do livro didático de língua inglesa *Life*, utilizado em escolas de idiomas do Brasil e do mundo. Através da literatura decolonial, nosso objetivo foi identificar e analisar os vieses de colonialidade presentes nessa unidade. Valendo-se da Análise de Conteúdo, pudemos verificar a existência de dois vieses: salvacionismo e desenvolvimentismo. O primeiro é relacionado à ideia de que comunidades consideradas primitivas precisam ser salvas e de que os povos colonizados são incapazes de gerir seu próprio destino. Já o segundo viés refere-se à imposição cultural e à visão de que os países considerados subdesenvolvidos têm a missão de alcançar a evolução europeia. Assim, percebemos que o livro didático analisado não foge do 'sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno' e que seus conhecimentos são situados, apesar da ideia de que há uma

*

 ongarattoelisabete@gmail.com

**

 renata.severo@poa.ifrs.edu.br

neutralidade em seu conteúdo e em sua visão. Dessa forma, o livro também sustenta o discurso colonial que gerou a supressão e a marginalização de conhecimentos e práticas tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; Livro didático; Língua inglesa.

ABSTRACT

This text analyses a unit from the English language teaching book Life, which is used in language schools in Brazil and around the world. Through decolonial literature, our aim was to identify and analyse the biases of coloniality present in this unit. Using Content Analysis, we were able to verify the existence of two biases: salvationism and developmentalism. The first is related to the idea that communities considered primitive need to be saved and that colonised peoples are incapable of managing their own destiny. The second refers to the cultural imposition and the view that countries considered underdeveloped have the mission of achieving European evolution. Thus, we can see that the textbook analysed does not escape the 'patriarchal/capitalist/colonial/modern world-system' and that its knowledge is situated, despite the idea that there is neutrality in its content and vision. In this way, the textbook also supports the colonial discourse that has led to the suppression and marginalisation of traditional knowledge and practices.

KEYWORDS: Decoloniality; Textbook; English language.

1 Introdução

Nas trajetórias de professoras/es de língua inglesa, o livro didático sempre é colocado como objeto principal das aulas. Seguir o conteúdo dos livros é a recomendação mais básica dada à grande maioria de professoras/es de setor privado, portanto, raramente uma aula acontece sem eles. Eles servem tanto como ponto de referência para as lições como para a organização dos cursos que, comumente, se dá em torno de séries de livros.

A proposta deste projeto tem como um de seus eixos o aspecto contextual, vinculado à nossa experiência como professoras de língua inglesa em escolas de idiomas e, como segundo eixo, o aspecto fundado na literatura sobre decolonialidade (Quijano, 1992, 2000, 2005, 2014, 2022; Lander, 2000; Maldonado-Torres, 2007, 2020; Castro-Gómez, 2007; Grosfoguel, 2007, 2008, 2016, 2018; Mignolo, 2009, 2010, 2015, 2017).

Com relação ao primeiro eixo, nossa experiência em sala de aula nos mostrou o poder que o livro didático tem na escola e como ele se torna, para professoras/es e alunas/os, peça central, de saber, na maioria das vezes, inquestionável. Mesmo com a grande variedade de materiais disponíveis, física ou eletronicamente, livros didáticos de ensino de línguas são amplamente utilizados nas salas de aula do mundo inteiro e, segundo Kumaravadivelu (2012), eles parecem “ter um poder mágico sobre professores e alunos, a maioria dos quais simplesmente não consegue viver sem eles”¹ (p. 21, tradução nossa). Livros didáticos e materiais para

¹ No original “have a magical hold on both teachers and learners most of whom just cannot do without them” (Kumaravadivelu, 2012, p. 21).

ensino/aprendizagem de línguas ajudam a desenvolver a consciência linguística e a habilidade comunicativa das e dos estudantes, além de apresentarem um significativo conteúdo cultural. Essa grande carga cultural passou a chamar mais nossa atenção, principalmente ao percebermos um padrão de exaltação a países eurocêntricos², enquanto culturas de países fora desse eixo eram frequentemente tratadas como exóticas ou incomuns. Esse discurso recorrente é, em grande parte, reproduzido pelas/os alunas/os consolidando-se como uma verdade amplamente aceita.

Sabemos, também, que o conteúdo apresentado não tem neutralidade – apresentação de conteúdos de forma imparcial e objetiva, sem influenciar leitores com pontos de vista, opiniões. Kumaravadivelu inclusive afirma que:

nenhum texto é inocente e todo texto reflete um fragmento do mundo em que vivemos. Em outras palavras, os textos são políticos porque todas as formações discursivas são políticas. Analisar texto ou discurso significa analisar formações discursivas essencialmente políticas e ideológicas por natureza (Kumaravadivelu, 2006, p. 140).

Quando se trata de livros de língua inglesa, é comum que o falante ideal, por exemplo, seja o homem branco, cisheterossexual, de classe média ou alta e nativo da Inglaterra ou dos Estados Unidos. Este padrão de referência, que posiciona esses países como modelos em livros didáticos e em diversas outras áreas – como economia, educação, uso e desenvolvimento de tecnologias, entre outros – nos revela que

A Europa/Euro-América do Norte são pensadas como vivendo em um estágio de desenvolvimento (cognitivo, tecnológico e social) mais “avançado” que o resto do mundo, dando origem à ideia da superioridade do modo de vida ocidental sobre todos os outros. Assim, a Europa é o modelo a ser imitado e a meta desenvolvimentista era (e ainda é) “alcançá-los”³ (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 15, tradução nossa).

² Ao utilizarmos os termos ‘países eurocêntricos’ e/ou ‘eurocentrismo’, não nos referimos somente a países que se encontram no continente Europa, mas, como revela Quijano (2022, p. 5), “o eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista. (...) Foi mundialmente imposta e admitida nos séculos seguintes como a única racionalidade legítima”.

³ No original: “Europa/Euro-norteamérica son pensadas como viviendo una etapa de desarrollo (cognitivo, tecnológico y social) más ‘avanzada’ que el resto del mundo, con lo cual surge la idea de superioridad de la forma de vida occidental sobre todas las demás. Así, Europa es el modelo a imitar y la meta desarrollista era (y sigue siendo) ‘alcanzarlos’” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 15).

Dessa maneira, estes livros, quase sempre, estabelecem uma visão eurocêntrica do seu conteúdo. Quando falam de lugares que não são do oeste europeu ou estadunidenses, geralmente os descrevem a partir de seus parâmetros reproduzindo uma visão colonial. Estas regiões são vistas como “lugares de não-pensamento (de mitos, religiões não-ocidentais, folclore, subdesenvolvimento envolvendo regiões e pessoas)” (Mignolo, 2009, p. 26). Abordaremos mais detalhadamente a literatura sobre decolonialidade, base de um dos eixos deste artigo, na seção relativa ao referencial teórico.

Também vale a pena mencionar que, além dos aspectos teóricos descritos aqui, a relevância deste trabalho se baseia em sua aplicabilidade potencial. As epistemologias do Sul “denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido” (Santos; Meneses, 2010, p. 7). Essa proposta epistêmica e, em particular, o que tem sido chamado, primeiramente por Maldonado-Torres, de giro decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), constituem não apenas um projeto teórico, mas também social e político em termos de sua luta pelo reconhecimento de epistemes subalternizadas.

Nesse sentido, entende-se que é de suma importância identificar os vieses de colonialidade dos livros didáticos, pois faz-se necessário compreendê-los para impulsionar o desenvolvimento de explicações e críticas mais robustas ao que é impresso nas páginas de nossos livros. Assim, buscamos, como objetivo deste trabalho, identificar e analisar, segundo a perspectiva decolonial, os vieses de colonialidade que aparecem no livro didático de língua inglesa *Life*. Além do objetivo geral, buscamos nomear e entender como cada viés é apresentado no livro analisado.

A fim de alcançar esse objetivo, na próxima seção, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam as análises: a teoria decolonial e o giro decolonial (Quijano, 1992, 2000, 2005, 2014, 2022; Lander, 2000; Maldonado-Torres, 2007, 2020; Castro-Gómez, 2007; Grosfoguel, 2007, 2008, 2016, 2018; Mignolo, 2009, 2010, 2015, 2017). A seguir, na terceira seção, abordamos a parte metodológica da pesquisa que se deu com base na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977) e também a apresentação detalhada do livro didático em análise: *Life*. Na quarta seção, temos a análise de uma unidade do livro didático na qual encontramos dois vieses de colonialidade: salvacionismo e desenvolvimentismo. Encerramos o

texto com nossas considerações sobre os achados da análise reforçando a importância da teoria decolonial.

2 Decolonialidade e o Giro decolonial

Na década de 1990, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992) formulou o conceito de colonialidade do poder para caracterizar o padrão de dominação histórico-estrutural que, segundo o autor, teve origem com o colonialismo europeu no final do século XV e continua até os dias atuais: a classificação hierárquica da população mundial em torno da ideia de raça/etnia (Quijano, 2000).⁴ A partir da abordagem de Quijano, foi apontado que a colonialidade do poder também funciona como colonialidade do saber (Lander, 2000), na medida em que impõe uma episteme e produz a inferiorização de outros conhecimentos. Ademais, constatou-se que também funciona como colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), em função de gerar não apenas uma subalternização epistemológica, mas também ontológica em relação às pessoas que foram colonizadas. Assim, a colonialidade acaba inferiorizando também certos modos de existência que classifica como “subdesenvolvidos”.

Além da tríade poder-saber-ser, Mignolo (2010) explica que a colonialidade do poder é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados e que “é atravessada por atividades e controles específicos, como a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e do pensar, a colonialidade do ouvir, etc. Muitas dessas atividades podem ser agrupadas sob a colonialidade do *sentir*”⁵ (2010, p. 12, grifo do autor).

A corrente decolonial não está comprometida apenas com a elaboração de análises em torno da colonialidade do poder, mas também com um projeto de subversão epistemológica, política, econômica e epistêmica da colonialidade, o que ficou conhecido como o giro decolonial

⁴ Ressaltamos que, mesmo antes do conceito formado por Quijano, Lélia Gonzalez (1988), através dos conceitos de divisão racial do trabalho e privilégio racial, articula o que é trazido enquanto dimensão econômica da colonialidade do poder (Fonseca, 2021).

⁵ No original: “está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del ver, la colonialidad del hacer y del pensar, la colonialidad del oír, etc. Muchas de estas actividades pueden agruparse bajo la colonialidad del *sentir*, de los sentidos (Mignolo, 2010, p. 12, grifo do autor).

(Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Ou seja, nas palavras de Maldonado-Torres “o giro decolonial representa uma inversão do esquema de subjugação da colonialidade. Se, na visão dominante, o colonizado aparece como um problema, o giro decolonial propõe que as pessoas colonizadas sejam agentes que colocam problemas” (2020, p. 562)⁶. Ainda, de forma bastante prática, “giro decolonial refere-se tanto a uma mudança de atitude quanto à afirmação de um projeto de ação que envolve intervenções políticas, artísticas, intelectuais, epistemológicas e de outros tipos” (Maldonado-Torres, 2020, p. 562)⁷. Trata-se do distanciamento do discurso da colonialidade para erradicar a inferiorização dos modos de vida e de conhecimento que se tornaram “outros” e, assim, configurar uma comunicação intercultural de maneira simétrica (Walsh, 2008) ou, mais precisamente, uma comunicação inter-histórica (Segato, 2015).

A colocação da Europa no centro do conhecimento passou a ser questionada e Mignolo, por exemplo, pergunta “por que a epistemologia eurocentrada escondeu suas próprias localizações geo-históricas e biográficas e conseguiu criar a ideia de conhecimento universal, como se os sujeitos conhecedores também fossem universais?” (Mignolo, 2009, p. 26). O autor ainda explica as divisões geo-históricas feitas no mundo a partir desta visão colonial:

os *loci* de enunciação geo-históricos e biográficos foram localizados pela e através da criação e transformação da matriz colonial de poder: um sistema racial de classificação social que inventou o Ocidentalismo (por exemplo, as Índias Ocidentais), que criou as condições para o Orientalismo; distinguiu o sul da Europa de seu centro (Hegel) e, nessa longa história, reclassificou o mundo como primeiro, segundo e terceiro durante a Guerra Fria. (Mignolo, 2009, p. 26).

O filósofo e professor colombiano Santiago Castro-Gómez traz um conceito importante para entendermos o lugar do qual o eurocentrismo fala, o “húbris do ponto zero”. Isso seria um ponto de observação pensado como a referência, algo inquestionável “de fato, a húbris é o grande pecado do Ocidente: pretender fazer-se um ponto de vista sobre todos os demais pontos de vista, mas sem que esse ponto de vista possa ter um ponto de vista” (Castro-Gómez, 2007, p. 83).

⁶ No original: “El giro decolonial representa una inversión del esquema de sometimiento de la colonialidad. Si en la visión dominante el ente colonizado aparece como problema, el giro decolonial plantea a las personas colonizadas como agentes que plantean problemas” (Maldonado-Torres, 2020, p. 562).

⁷ No original: “giro decolonial refiere tanto a un cambio de actitud como a la afirmación de un proyecto de acción que envuelve intervenciones políticas, artísticas, intelectuales, epistemológicas, y de otros tipos” (Maldonado-Torres, 2020, p. 562).

Grosfoguel ainda adiciona que, “na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A ‘egopolítica do conhecimento’ da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um ‘Ego’ não situado” (Grosfoguel, 2008, p. 119). O resultado dessa estratégia de manter uma visão como sendo universal, ao invés de localizada, consiste no fato de que

a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores. Passámos da caracterização de ‘povos sem escrita’ do século XVI, para a dos ‘povos sem história’ dos séculos XVIII e XIX, ‘povos sem desenvolvimento’ do século XX e, mais recentemente, ‘povos sem democracia’ do século XXI (Grosfoguel, 2008, p.120).

A visão eurocêntrica presente na maioria dos livros didáticos de língua inglesa é, geralmente, tida como a única, a correta, quase divina. Esse ponto de vista é, para muitos livros, considerado algo neutro e, por isso, serve de parâmetro para analisar o outro. Como explica Spivak (2010), o intelectual ocidental é quem detém o conhecimento e ele é quem cria representações dos sujeitos do Terceiro Mundo, que são o Outro subalterno, o sujeito que não pode falar.

A colonialidade, que é diferente do colonialismo, como veremos, opera em diferentes capas sociais que cristalizam relações de poder em relação a quem é colonizado. O colonialismo é que deu as condições para que algo tão profundo como a colonialidade, sobre a qual somente há poucas décadas se começou a pensar, ainda esteja tão presente e com raízes tão fortes pelo mundo.

A colonialidade é um conceito diferente, ainda que vinculado ao conceito de colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação e exploração, onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população é detido por outra com uma identidade diferente, e cujas sedes centrais se encontram, além disso, noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações de poder racistas. O colonialismo é obviamente mais antigo, uma vez que a colonialidade provou, ao longo dos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura do que o colonialismo. Mas sem dúvida foi gerada dentro dele e, ainda mais, sem ele não poderia ter sido imposta à intersubjetividade do mundo, de forma tão enraizada e prolongada (Quijano, 2014, p. 285, tradução nossa).⁸

⁸ No original “Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los

Assim, ao refletir sobre os livros didáticos, podemos procurar identificar traços da colonialidade do poder (Quijano, 2005), que não se resumem apenas a governos e instituições formais, mas que operam em todas as estruturas das sociedades, através das relações econômicas, hierarquias sociais, formas de conhecimento(s) etc.

Risager (2022), que discute abordagens para analisar o conteúdo cultural de livros didáticos de ensino de línguas, aponta que os estudos pós-coloniais⁹ são parte crucial da análise pois têm como foco as relações históricas de poder e as hierarquias entre a língua-alvo e outras línguas. A autora explica que pesquisas nessa área enfatizam a importância de se considerar as relações de poder sobre conhecimento e cultura. Ela sugere algumas questões a serem usadas para a análise: “quem representa quem em quais circunstâncias? Quem afirma saber o que sobre quem e por quê?” (Risager, 2022, p.116). As questões acima também se farão presentes na análise do livro didático *Life*.

3 Análise do livro didático *Life*

Para esta análise, escolhemos o livro didático de Língua Inglesa *Life Intermediate Student's book* que está em sua segunda edição e é de tiragem global. Escrito pelos/as britânicos/as Helen Stephenson, Paul Dummett e John Hughes, foi publicado pela editora *National Geographic Learning* em 2019. Essa edição, cujo público-alvo é jovens adultos/as e adultos/as, contém 6 livros de diferentes níveis, dentre os quais, escolhemos o nível intermediário por conter uma unidade em que há referência ao Brasil. Ademais, os/as autores/as e a editora declaram que sua missão é “levar o mundo para a sala de aula e a sala de aula à vida”¹⁰ (2019, p. 1, tradução

recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado.”

⁹ Empregamos aqui o termo originalmente usado pela autora. Neste trabalho, aludimos a autores e autoras críticos/as da colonialidade sem diferenciação da terminologia, embora reconheçamos que, enquanto os estudos decoloniais, surgidos na década de 1990, fazem mais referência à América do Sul (ou melhor dizendo, Abya Yala), os estudos chamados “pós-coloniais”, que surgiram na década de 1970, se referem, geralmente, à Índia e ao Oriente Médio.

¹⁰ No original: “National Geographic Learning has a mission to bring the world to the classroom and the classroom to life” (2019, p. 1).

nossa) – aqui já podemos nos perguntar “qual mundo?”. Esse livro é adotado principalmente por escolas de idiomas, algumas delas presentes na maioria dos estados brasileiros.

Há pesquisas referentes à colonialidade em livros didáticos em diversas áreas do conhecimento como a pesquisa de Papakosta (2022) e de Caixeta e Arruda (2023) em livros de História, de Lopes e Nascimento (2023) em livros de Geografia, de Macedo (2004) em livros de Ciência, de Pereira e Ibrahim (2024) em Ciências da Natureza, de Aquino e Ferreira (2022) em língua alemã e de Pereira (2019) em livros didáticos de Sociologia. Já em língua inglesa, temos estudos de Alves dos Santos (2023), Anjos (2019) e Pereira (2012), porém todos eles analisam livros didáticos de escolas públicas brasileiras. Então, fazemos a ressalva de que buscamos aqui uma análise de um livro didático que circula em grande tiragem no Brasil e no mundo, mas que não passa pelos critérios do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Destacamos os excelentes trabalhos em livros didáticos de escolas públicas, mas, para além da falta de pesquisas em ambientes privados, salientamos que não há pesquisas sobre os vieses de colonialidade presentes em materiais didáticos.

Para a metodologia desta pesquisa, empregamos a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (Bardin, 2016). De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo visa examinar o que foi dito ou escrito em uma dada pesquisa objetivando elaborar e apresentar conceitos ligados a um objeto de estudo. A análise do material consiste em três etapas definidas por Bardin (2016): 1) pré-análise, que envolve a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a (re)formulação de objetivos e de hipóteses e a formulação de indicadores; 2) exploração do material, categorização ou codificação, quando há a criação de categorias e o 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação, parte que se baseia na análise e interpretação dos resultados.

A Análise de Conteúdo é adequada para se obter respostas válidas e confiáveis na pesquisa qualitativa devido à descrição e à interpretação do conteúdo da pesquisa serem submetidas a um processo de sistematização. Para a autora, “[a] análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. (...) É uma busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44).

Na primeira parte da Análise de Conteúdo, chamada de pré-análise, temos a formulação de hipóteses e de indicadores. Bardin (2016, p. 213) explica que essa fase “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas”. Nessa

etapa, ao fazermos a leitura flutuante da unidade do livro didático, percebemos que nem todas as lições apresentavam conteúdo colonial, porém já agrupamos os achados das três lições analisadas – a serem detalhadas na próxima seção.

Na fase seguinte, o corpus é analisado de maneira mais detalhada e os dados são processados para garantir que sejam significativos e válidos (Bardin, 2016). Portanto, nessa etapa, analisando detalhadamente o conteúdo colonial, aprimoramos a definição dos vieses e os nomeamos com respaldo na teoria decolonial. Com uma primeira etapa bem realizada, esta parte seguinte se torna somente uma administração sistemática do que foi previamente definido (Bardin, 2016). Por fim, na terceira fase, temos a análise e a interpretação dos dados que será descrita na próxima seção.

4 Os vieses encontrados

O livro didático de Língua Inglesa *Life Intermediate Student's book* é composto por 12 unidades de diferentes tópicos e cada unidade apresenta 6 lições. A unidade objeto desta análise foi a de número 11, intitulada *Connections*. O critério para seleção da unidade a ser analisada foi que ela fizesse referência ou menção a países, territórios ou nacionalidades e entre elas, optamos pela unidade 11 pelo fato de ser a única com menção ao Brasil. As lições da unidade que fazem parte desta análise são três: a primeira, que apresenta um foco gramatical com um texto usado para sua contextualização; a segunda, também com foco em uma estrutura gramatical, porém com um áudio para sua contextualização, e a terceira, que é centrada no desenvolvimento da habilidade de leitura e pensamento crítico. As outras lições não foram incluídas neste estudo por não fazerem referência a países, territórios ou nacionalidades.

Depois de escolhidos os materiais a serem analisados e a partir da leitura flutuante (Bardin, 2016), categorizamos os elementos da análise e os agrupamos conforme o que há de comum entre eles. A nomeação das categorias foi estabelecida conforme esse agrupamento e é baseada na teoria decolonial. Assim, propomos as seguintes categorias de análise: *salvacionismo* e *desenvolvimentismo*.

4.1 Salvacionismo

Este viés refere-se à ideia colonial de que as culturas indígenas, não brancas ou comunidades consideradas primitivas, ou ainda, menos desenvolvidas, precisam ser "salvas" ou protegidas por nações ocidentais ou externas. Esse tipo de abordagem carrega a conotação de que os povos colonizados são inferiores ou incapazes de gerir seu próprio destino. Essa perspectiva remete ao poema "O fardo do homem branco", de Rudyard Kipling, que aborda a visão de que os impérios coloniais tinham a missão civilizadora sobre as populações não brancas – sendo esse seu fardo – utilizando ideologias racistas como justificativa para a dominação colonial (Facina, 2010). Além disso, o termo "salvacionismo" deriva do que Mignolo (2015) chama de "retórica da salvação" quando o foco era em salvar almas pela conversão ao cristianismo e, assim, dar poder à elite hegemônica de poder traçar rumos para os subalternizados.

A primeira lição da unidade (p. 131), intitulada *Uncontacted Tribes*¹¹, inicia com um texto do mesmo nome. Nesse texto, são apresentadas informações de um povo indígena isolado juntamente com uma foto¹². Segundo o texto, a FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas) foi quem fez a foto e constatou que esse povo estava sob ameaça devido à exploração da Amazônia. O texto ainda menciona que depois de a BBC (British Broadcasting Corporation – corporação pública de rádio e televisão do Reino Unido) publicar um vídeo sobre o povo, as fotos viralizaram e a reação mundial foi perguntar "o que estava sendo feito para salvar a tribo"¹³. Esta atitude de enxergar os povos indígenas como desprovidos de capacidade de cuidar de si e do seu futuro é algo propagado desde o início da colonização. Segundo Krenak, "a civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade" (2019, p. 14). O que nos chama ainda mais atenção nesse trecho do livro didático é que, nesse caso, "o clube da humanidade" que chega para "salvá-los" somente é acionado porque uma corporação britânica tem a iniciativa de propagar a notícia de que o grupo indígena existe. Portanto, isso faz parecer que, somente com a intervenção de um país eurocêntrico, eles teriam como sobreviver.

¹¹ "Tribos não contatadas" (tradução nossa) embora, oficialmente, seja usado o termo "povos isolados" ou "povos indígenas isolados" como registrado no Ministério dos Povos indígenas "A denominação "povos indígenas isolados" se refere especificamente a grupos indígenas com ausência de relações permanentes com as sociedades nacionais ou com pouca frequência de interação, seja com não-índios, seja com outros povos indígenas." Disponível em <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato-2/povos-isolados-1>>.

¹² Este estudo foca exclusivamente na análise do conteúdo escrito, motivo pelo qual as imagens presentes no livro didático não foram incluídas, uma vez que sua análise demandaria abordagens distintas das aqui empregadas.

¹³ No original: "what was being done to save the tribe".

De acordo com Grosfoguel (2008), o recurso da “salvação” tem mudado ao longo do tempo, desde a imposição do cristianismo (para “salvar” as almas dos chamados “selvagens”) no século XVI, seguida da “missão civilizadora” dos homens brancos nos séculos XVIII e XIX, da imposição do “projeto desenvolvimentista” no século XX, e do projeto imperial das intervenções militares apoiadas na retórica da “democracia” e dos “direitos humanos” no século XXI. No entanto, segundo o autor, a retórica da modernidade na qual a “salvação” está baseada continua sendo a mesma: o apelo a salvar o outro dos seus próprios barbarismos. A identificação das comunidades indígenas com o primitivo, o selvagem e/ou o bárbaro que precisa ser salvo de si mesmo continua vigente no Brasil. Com efeito, as notícias sobre um caso que ficou famoso na mídia, há alguns anos, pela criação do Projeto de Lei 1.057, de 2007 – conhecido como “PL do infanticídio indígena” –, reforçaram essa imagem de “sociedades indígenas como bárbaras, homicidas e cruéis” (Segato, 2014, p.70). Enquanto indígenas eram acusados da prática infanticida e, consequentemente, desumanizados, uma ONG evangélica local, mas com ramificações internacionais, aparecia para “salvar as crianças” dos povos. Segundo a professora e antropóloga Rita Segato, “a missão se apresentava, assim, como indispensável para o bem-estar dos incapazes ‘primitivos’ e a erradicação de seus costumes selvagens – em outras palavras, para sua salvação não somente celeste, mas também mundana” (2014, p.71).

Na mesma lição do livro didático, na página seguinte (p.132), há outro texto reportando um vídeo gravado pela ONG Survival no território indígena Awá. No vídeo original disponível no Youtube¹⁴, entre outros tópicos, um indígena relata, na língua guajá, que o contato com o homem branco levou doenças para seu povo e finaliza dizendo, segundo a tradução em inglês, “por favor não deixe isso acontecer novamente”¹⁵. No texto do livro, a fala aparece de forma diferente: “o último falante (...) perguntou aos produtores do filme como eles poderiam impedir que isso acontecesse”¹⁶. Ao assistir o vídeo por completo, podemos perceber que o “isso” faz referência ao que o membro do povo indígena menciona anteriormente: a depopulação de seu povo devido ao contato com o homem branco. Inicialmente, a fala do indígena parece ambígua, podendo ser entendida como um pedido de ajuda a quem está gravando o vídeo. Porém, ao analisar o contexto,

¹⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bfrDACu7g_c&ab_channel=SurvivalInternational>.

¹⁵ No original: “please don’t let this happen again”.

¹⁶ No original: “the final speaker (...) asked the filmmakers how they could stop this happening”.

fica claro que a fala é, na verdade, um pedido para que não haja mais contato com pessoas de fora – ou seja, expressa exatamente o oposto de um pedido de ajuda.

Entender que os povos indígenas não estão pedindo ajuda, mas sim “a possibilidade de reconstrução de processos autônomos de vida nos seus territórios” (Baniwa, 2006, p.93) é fundamental. Os indígenas no Brasil têm buscado e conquistado um grau de autonomia sobre si mesmos, mas essa autonomia é um processo em andamento, repleto de desafios e há necessidade de um reconhecimento mais profundo por parte do Estado e da sociedade (Baniwa, 2006).

4.2 Desenvolvimentismo

Este viés refere-se a uma imposição cultural, ao entendimento da história somente como progresso, o que é o contrário disso é retrógrado, atrasado. Além disso, a evolução europeia é considerada a “meta” e o objetivo dos países que, na perspectiva eurocêntrica, são considerados subdesenvolvidos é alcançá-la (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Este viés enxerga os avanços tecnológico, econômico e social como sinônimos de modernização. Ademais, a nomenclatura “desenvolvimentismo” se dá devido à definição de Grosfoguel que explica que “o desenvolvimentismo está vinculado à ideologia liberal e à ideia de progresso” (Grosfoguel, 2018, p. 11) e adiciona que, principalmente, o que está em disputa é como conseguir mais riqueza e “recuperar o atraso” (Grosfoguel, 2018).

Na segunda seção do capítulo analisado (p. 132), que se inicia com um vocabulário voltado para a tecnologia, a única menção a países ocorre em um áudio que descreve uma ideia de viagem compartilhada na mídia social Twitter. Segundo o áudio, essa ideia consiste em uma influenciadora digital ir a diferentes lugares e solicitar sugestões, em tempo real, de atividades a serem realizadas em cada local. Para ilustrar a cena, o áudio apresenta a seguinte frase: “Eu recém desci do trem em Paris e estou com fome. Onde eu posso ir para tomar um bom café da

manhã?”¹⁷. Percebemos que dar um exemplo de uso e de resposta imediata em uma mídia social mencionando um país eurocêntrico é muito representativo do fato de que a disponibilidade tecnológica é facilmente acessível em um país “moderno” e “globalizado”. Quijano explica que a chamada globalização tem um caráter político e

que não se trata, como em sua imagem mítica, de uma espécie de fenômeno ‘natural’, inevitável e inescapável em consequência. Pelo contrário, trata-se do resultado de um vasto e prolongado conflito pelo controle do poder, do qual saíram vitoriosas as forças que representam a colonialidade e o capitalismo (Quijano, 2002, p. 16).

Assim, não poderia ser diferente que o poder de uma dita “integração econômica, política e cultural do mundo” (Quijano, 2002, p. 22) seja exemplificado por um país euro-centrado. De fato, segundo Grosfoguel e Castro-Gómez (2007), a Europa e a Euro-norteamérica são vistas como estando em uma etapa de desenvolvimento (cognitivo, tecnológico e social) mais “avançada” do que o restante do mundo, o que leva à ideia de superioridade do modo de vida ocidental sobre todos os outros. Nesse sentido, esses países se tornam exemplos ou modelos a serem imitados e a meta desenvolvimentista consiste em “alcançá-los”. Isso se expressa especialmente na dicotomia desenvolvido/subdesenvolvido, rico/pobre, mas também nas dicotomias civilização/barbárie, ocidental/não-ocidental e primitivo/avançado, entre outras.

Por outro lado, para demonstrar dificuldades no acesso à tecnologia, o livro didático apresenta outra situação em um texto (p. 135) que aborda diferentes maneiras de disseminação de notícias. O texto em questão dá exemplo de locais (Índia, Guatemala e outros países da América Central) com pouco ou nenhum acesso à internet que conseguem se comunicar e compartilhar notícias locais sem que a ausência da rede seja um empecilho. Para realçar o contraste que o livro deseja dar a países com e sem acesso à internet, o texto afirma “até mesmo em países mais ricos, o número de residências rurais com acesso à internet é muito mais baixo que 100 por cento. E em algumas áreas rurais da Índia, por exemplo, é menos de um por cento.”¹⁸ Ou seja, a revolução tecnológica não alcança a todos, ainda há uma dominância de poder em países ocidentalizados e o uso de um exemplo como este – em que regiões da Índia tem menos

¹⁷ No original: “I’ve just got off the train in Paris, and I’m feeling hungry. Where can I get a good breakfast?”

¹⁸ No original: “even in richer countries, the number of rural households with internet access is much lower than 100 per cent. And in some rural areas of India, for example, it’s less than one per cent.”

de um por cento de cobertura de internet –, mostra que algo tão “simples”, tão ligado à globalização, não alcança os países não euro-centrados – considerados pobres – e, ao mesmo tempo, estabelece que isso deveria ser alcançado. Em outras palavras, novamente se apresenta a dicotomia desenvolvido/subdesenvolvido para expressar, nesse caso, que o desenvolvimento tecnológico da Europa/Euro-norteamérica deveria ser imitado pelo resto dos países como meta fundamental para o próprio desenvolvimento. A história é vista, pelos países eurocêtricos, como um continuum evolutivo onde a finalidade é a Europa, sendo ela o espelho para todas as outras culturas (Quijano, 1992).

No mesmo texto do livro didático, é explicado que o termo “digital divide” é definido como sendo “a lacuna entre aqueles que têm e aqueles que não têm a tecnologia de comunicação que lhes dá acesso fácil à informação”¹⁹, fazendo-se claro que quem tem informação e tecnologias disponíveis são os países ricos, ou seja, eurocentrados. Do outro lado, na esfera dos países opostos, sem acesso à informação e à tecnologia, estão os países colonizados, os que tiveram suas epistemologias apagadas. Esses lados opostos e o que os categorizam são explicitados por Grada Kilomba (2019) como o universal versus o específico, o objetivo versus o subjetivo, o neutro versus o pessoal, os que têm conhecimento versus os que têm experiências. Claramente, esse vocabulário e essa maneira de dualizar o mundo não são somente categorizações semânticas: “elas possuem uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e preservam a supremacia *branca*” (Kilomba, 2019, p.52, grifo da autora).

Ainda nesse texto do livro didático, surgem vários exemplos indicando que apenas países não eurocêtricos figuram entre aqueles que necessitam de formas alternativas de comunicação que não dependam da internet. Um exemplo apresentado no texto é a legenda de uma imagem em que três homens, com aparelhos celulares em mãos, aparecem entre ovelhas e montanhas “se estes homens no Quirguistão tivessem sinal, eles poderiam usar seus telefones para algo mais que não fotos”²⁰. Adicionalmente, o texto destaca que os países empenhados em buscar soluções para “superar o problema da desigualdade digital” são a Guatemala, outros países da América Central e a Índia. Podemos aqui retomar o conceito do filósofo colombiano Santiago Castro-Gomez (2007), que nos explica que os conhecimentos eurocêtricos, nesse caso, a “universalidade” do

¹⁹ No original: “the gap between those who have and those who don’t have the communications technology that gives them easy access to information.”

²⁰ No original: “if these men in Kyrgyzstan had a signal, they could use their phones for more than just photos.”

acesso à internet, passaram a ser “não situados” e, assim, esse ponto de vista não se coloca como somente um ponto de vista, mas como a produção de conhecimento, informação e sabedoria universal. Desse modo, qualquer conhecimento que é percebido de forma diferente da epistemologia do ponto zero, como as formas de comunicação descritas no texto do livro didático, é “visto como tendencioso, inválido, irrelevante, sem seriedade, parcial, isto é, como conhecimento inferior” (Grosfoguel, 2016, p. 30).

Além disso, o texto, sem autoria específica – o que permite inferir que os/as autores/as são os/as mesmos/as que o livro didático –, expõe que “hoje em dia, a visão popular é que nós estamos todos conectados, o tempo todo, pela internet”.²¹ Isso nos leva a questionar: quem são ‘nós’? De que forma podem colocar a todos em somente um grupo e explicitar que somente uma forma de conexão é possível? Quando o texto mostra outras formas de comunicação que não sejam usando a internet, mas coloca essas formas como algo inferior, podemos nos questionar, assim como Grosfoguel, “como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais?” (2016, p.27). Ainda, precisamos aqui lembrar que o sujeito que fala, que é de autoria do livro didático e, por conseguinte, desse texto, são três britânicos/as brancos/as e que, ao não explicitar essa realidade e,

ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (Grosfoguel, 2008, p. 119).

Nesse sentido, a evolução histórica (cognitiva, tecnológica, econômica e social) dos países euro-centrados se impõe como critério universal de desenvolvimento, desconsiderando a existência de outros critérios que são relevantes para as comunidades subalternizadas, como o cuidado e relação com a terra em contraposição ao extrativismo com fins lucrativos.

Conclusões

²¹ No original: “these days, the popular view is that we’re all connected, all of the time, by the internet.”

O presente estudo dedicou-se a explorar, analisar e nomear os vieses de colonialidade presentes no livro didático de língua inglesa *Life*, partindo-se do pressuposto de que esse livro, assim como um grande número de livros didáticos, traz vieses coloniais – conforme apontado por autores/as citados/as anteriormente (Alves dos Santos, 2023; Anjos, 2019; Pereira, 2000; por exemplo).

Muito mais do que trazer a presença da colonialidade no livro didático *Life*, nosso objetivo foi entender como, sob a perspectiva decolonial, os vieses encontrados são representados nas páginas desse livro utilizado em escolas de idioma do Brasil e de tantos outros países. Na unidade analisada do livro em questão, a investigação revelou que dois aspectos do pensamento colonial estão fortemente presentes: o salvacionismo e o desenvolvimentismo. Esses dois vieses nos fazem entender que o livro didático não escapa “às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’” (Grosfoguel, 2008, p.118).

Temos convicção de que a sistematização e nomeação dos vieses de colonialidade tornam mais evidentes as visões coloniais, tanto em livros didáticos como em outros meios – por vezes com saber inquestionável – como notícias, por exemplo. Afirmamos isso, pois, em grande parte das vezes, o vocabulário colonial não é de fácil percepção e por vezes também não é explícito, mas é uma ideia que foi deixada em algum texto ou áudio para perpetuar os valores coloniais. Assim como as categorizações semânticas apresentadas por Kilomba (2019) nos ajudam a perceber como os países eurocentrados colocam o “outro” do lado oposto para manter as relações de poder e a hierarquia, a nomeação dos vieses de colonialidade também nos ajudam a entender, de forma mais clara, como a colonialidade é mantida.

Ainda, precisamos ter em mente que os vieses encontrados no livro didático partem de um ponto de vista, de um determinado lugar situado nas estruturas de poder e, assim como os nossos conhecimentos, eles também são situados (Haraway, 1988 *apud* Grosfoguel, 2008). A ideia colonial de que uma visão pode ser neutra e partir de um ponto zero (Castro-Gómez, 2007) necessita ser não apenas questionada, mas completamente derrubada. Além do mito da neutralidade, Mignolo cita que a ideia de modernidade – que também pode ser entendida pelo viés do desenvolvimentismo – fundamentada no eurocentrismo, também é ficção e nos separa da natureza, sendo “um dos objetivos da opção decolonial a de nos naturalizarmos em vez de nos

modernizar-nos” (2017, p. 26), superando a separação entre ser humano e natureza promovida pelo discurso moderno.

Com a presença de vieses de colonialidade, os livros acabam sustentando o discurso colonial que produziu e continua produzindo um epistemicídio – na medida em que gera a supressão e a marginalização de conhecimentos e práticas tradicionais e, com isso, dos sujeitos que os incorporam. Nesse sentido, um livro didático decolonial valioso para alunos/as e professores/as será aquele que busca o reconhecimento e a valorização epistêmica das diferenças que foram silenciadas e inferiorizadas pelo colonialismo. Assim, concordamos com Walsh que “decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto para assumir. É um processo de ação para caminhar pedagogicamente” (Walsh, 2013, p. 67).

Esperamos que este trabalho contribua para o fortalecimento do projeto decolonial mostrando como as visões coloniais se apresentam em livros didáticos, como funcionaram e funcionam para apagar, silenciar e manchar outros jeitos de entender e se relacionar com o mundo. Reforçamos também que estes dois vieses encontrados nesta unidade do livro *Life*, salvacionismo e desenvolvimentismo, são apenas alguns exemplos da visão colonial presente em um grande número de livros didáticos, o que nos leva à necessidade de pesquisas adicionais para identificar outros vieses. Além disso, levando em conta que a sala de aula é um espaço crucial para resistir a diversas formas de poder, acreditamos que o papel do professor nesse contexto é contribuir para desconstruir narrativas eurocêntricas e unilaterais. Isso permite que estudantes possam se enxergar como protagonistas de sua própria história, valorizando suas origens. Defendemos que os recursos pedagógicos têm o potencial e a necessidade de ser utilizados para romper com a matriz colonial, promovendo um projeto educacional que enfrente diferentes formas de discriminação e segregação na sociedade.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável

Contribuições dos autores:

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. **ONGARATTO, Elisabete Cristina.**

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. **SEVERO, Renata Trindade**

Referências

ALVES DOS SANTOS, Lucas Natan. Livro didático de inglês e traços de (de)colonialidade. In: *Anais eletrônicos do VII Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*. V.7, 2023. ISSN: 2236-2061. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/18843/2/LivroDidaticoInglesDecolonialidade.pdf> Acesso em: 11 ago. 2024.

ANJOS, Flávius Almeida dos. *Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa*. 2. ed. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.

AQUINO, M., & FERREIRA, M. V. Ensino de alemão com foco decolonial: uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitgeist. *Domínios da Linguagem*, (17), 1-33. 2022.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

CAIXETA, Vera Lúcia; ARRUDA, Daniel Leda de. Imagens de mulheres indígenas no livro didático: uma abordagem decolonial. *Revista Escritas*, [S. l.], v. 15, n. 01, p. 187–209, 2023. DOI: 10.20873/vol15n01pp187-209. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/escritas/article/view/15510>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. Em: GROSGOQUEL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007.

DUMMETT, Paul; HUGHES, John; STEPHENSON, Helen. *Life Intermediate Student's Book*. 2ª ed. Andover: National Geographic Learning, 2019.

FACINA, Adriana. De volta ao fardo do homem branco: o novo imperialismo e suas justificativas culturalistas. *História e Luta de Classes*, ano I, n. 2, 2010.

FONSECA, Fernanda C. *Nossa América Ladina: O Pensamento (Decolonial) De Lélia Gonzalez*. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.), 1988.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.80, p.115-147, 2008.

GROSFOGUEL, R.. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25–49, jan. 2016.

GROSFOGUEL, R. Desenvolvimentismo, Modernidade e Teoria da Dependência na América Latina. *Epistemologias do Sul*, v. 2, n.1, p. 10-43, 2018.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language. In Alsagoff, L., McKay, S.L., Hu, G., and Renandya, W.A., eds. *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York: Routledge, 2012.

LANDER, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LOPES, Juliana Santos; NASCIMENTO, Olívia dos Santos. Perspectivas decoloniais no ensino da Geografia: resenha crítica de um livro didático. *Periódico Eletrônico Geobaobas*, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 70–79, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/geobaobas/article/view/51226>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MACEDO, E. *A imagem da ciência: folheando um livro didático*. Educação e sociedade, São Paulo, v. 25, n. 86, p.15-16, 2004.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (127-167). Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review*. v. 55, n. 3, p. 560–573, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.25222/larr.1005>> . Acesso em: 19 mar. 2025.

MIGNOLO, Walter D.; BRUSSOLO VEIGA, Isabella. *Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial*. Revista X, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 24-53, fev. 2009; 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>>. Acesso em: 10 out. 2023.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidade lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo, Colección RazónPolítica. Buenos Aires, Argentina. 2010.

MIGNOLO, Walter. *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias Do Sul*, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 1, p. 12–32, 2017. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>> . Acesso em: 10 out. 2023.

PAPAKOSTA, Konstantina. História escolar e colonialismo ideológico : a acrópole de Atenas como heterotopia nos livros didáticos de História. *Heródoto: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e suas Conexões Afro-asiáticas*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 296–319, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/herodoto/article/view/13802>. Acesso em: 6 set. 2024.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 35, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639302>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PEREIRA, Luely Miguel; IBRAHIM, Stefannie de Sá. Sob uma Perspectiva Decolonial: Análise de Unidades de História e Natureza da Ciência de Livros Didáticos do PNLD 2021. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [S. l.], p. e51464, 1–29, 2024. DOI: [10.28976/1984-2686rbpec2024u765793](https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2024u765793). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/51464>. Acesso em: 24 out. 2024.

PEREIRA, Márcia Menezes Thomaz. Gênero e Currículo: olhares do feminismo negro e decolonial sobre um livro didático de sociologia. *Em Tese*. Florianópolis, v. 16, n. 01, p. 143-167, jan./jun., 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*. V. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. ¡Qué tal raza! In: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. v. 6, n. 1, p. 37-45, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. *Novos Rumos*. V. 17, n. 37, 2002.

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

QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la Colonialidad / descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>> Acesso em 12 out. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. *Revista Novos Rumos*. Marília, SP, n. 37, 2022. DOI: 10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 1 nov. 2024.

RISAGER, Karen. Culture and materials development. In: NORTON, Julie; BUCHANAN, Heather (ed). *The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching*. London: Routledge, 2022.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SEGATO, Rita Laura. “Que Cada Povo Teça os Fios da sua História: O Pluralismo Jurídico em Diálogo Didático com Legisladores”. *Direito.unb: Revista de Direito da Universidade de Brasília*, Brasília, v. 1, n. 1, p.65-92, 2014.

SEGATO, Rita Laura. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo, 2015.

SPIVAK, G.C. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9: 131-152, 2008.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminhos. In: WALSH, C. (ed.). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. QuitoEcuador, 2013.