

Educação linguística crítica por meio de práticas suleares no ensino de língua inglesa com crianças: educando pelas "brechas" do Material Rioeduca

Critical language education through southern-centered practices in English teaching with children: educating through the “gaps” in the Rioeduca Material

Educación lingüística crítica a través de prácticas orientadas al Sur en la enseñanza de inglés con niños: educando por las brechas del Material Rioeduca

RESUMO

À luz da perspectiva da educação linguística crítica (Tilio; Rocha, 2024), da decolonialidade (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira; Candau, 2018), do sulear (Silva Júnior, 2022) e de uma adaptação do conceito de "brechas" (Duboc, 2014), este artigo analisa um excerto de uma unidade didática do Material Rioeduca de Língua Inglesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, de 2023, utilizado em escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Embora a análise do material evidencie uma valorização do Sul Epistêmico, o caráter do Norte Global se faz presente em determinadas referências acerca da cidade do Rio de Janeiro. Diante deste cenário, busca-se SULear o ensino de língua inglesa por meio de propostas de atividades desenvolvidas em uma turma do 5º ano com o objetivo de problematizar o caráter ideológico que NORTEia o material didático em questão.

Palavras-chave: educação linguística crítica; decolonialidade, práticas suleares; brechas; Material Rioeduca de Língua Inglesa; 5º ano.



CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Patrícia Helena da Silva Costa

<https://orcid.org/0000-0001-8296-7204>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil

Lucia Rosado Barcia

<https://orcid.org/0009-0000-3037-6146>

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ)

Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), Rio de Janeiro, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

In light of the critical language education (Tilio & Rocha, 2024), of the decoloniality (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018), of the “sulear” (Silva Júnior, 2022) and of an adaptation of the concept of “gaps” (Duboc, 2014), this article analyzes an excerpt from a didactic unit of the Rioeduca English Language Material for 2023, targeting 5th grade classes in Elementary School, utilized in the public schools from the Municipal Education Secretariat of the city of Rio de Janeiro. Although the analysis of the material highlights a valorization of the Epistemic South, the Global North perspective appears in some references related to the city of Rio de Janeiro. Considering this scenario, we aim to incorporate a Southern-oriented approach to the English language teaching through proposed activities developed with 5th graders in order to problematize the ideological perspective that guides the material under consideration.

Keywords: critical language education; decoloniality; southern-centered practices; gaps; Rioeduca English Language Material; 5th grade.

RESUMEN

A la luz de la educación lingüística crítica (Tilio; Rocha, 2024), de la decolonialidad (Maldonado-Torres, 2018; Walsh; Oliveira; Candau, 2018), del “sulear” (Silva Júnior, 2022) y de una adaptación del concepto de “brechas” (Duboc, 2014), este estudio analiza un fragmento de una unidad didáctica del Material Rioeduca de Lengua Inglesa para el 5º año de la Educación Primaria, de 2023, utilizado en escuelas públicas de la Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro. Aunque el análisis evidencie una valorización del Sur epistémico, la perspectiva del Norte Global está presente en determinadas referencias sobre la ciudad de Río de Janeiro. Frente a este escenario, se busca “sulear” la enseñanza de lengua inglesa por medio de propuestas de actividades desarrolladas con un grupo de 5º año, con el objetivo de problematizar el carácter ideológico que orienta el material didáctico en cuestión.

Palabras clave: educación lingüística crítica; decolonialidad; prácticas orientadas al Sur; brechas; Material Rioeduca de Lengua Inglesa; 5º año.

Como citar:

COSTA, Patrícia Helena da Silva; BARCIA, Lucia Rosado. Educação linguística crítica por meio de práticas suleares no ensino de língua inglesa com crianças: educando pelas "brechas" do Material Rioeduca. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 78-98, jul./dez. 2023. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons Attribution 4.0 International license
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



INTRODUÇÃO

As discussões sobre o ensino de línguas adicionais têm ganhado destaque no campo da Linguística Aplicada, especialmente sob a perspectiva da Educação Linguística Crítica (Tilio & Rocha, 2024), cuja abordagem não se limita às questões estruturais da língua em foco, mas propõe uma reflexão sobre os saberes, valores e relações de poder que permeiam as práticas sociais. Tendo em vista que a sala de aula não é um espaço neutro, pois funciona como um reflexo da nossa sociedade, as estruturas de poder impostas pelos grupos dominantes são reproduzidas, por vezes intensificadas, dentro delas.

Dentro desse contexto, a busca por pedagogias mais inclusivas e culturalmente relevantes para os sujeitos envolvidos no processo educacional vem sendo progressivamente valorizada. Aliada a essa visão de ensino, a perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018) emerge, portanto, como uma resposta à persistência das estruturas hegemônicas, criando oportunidades para que minorias historicamente silenciadas tenham suas vozes ouvidas. Apesar desse movimento em direção a um ensino mais democrático, plural e socialmente engajado, percebe-se que os materiais didáticos para o ensino de inglês contribuem para a perpetuação de uma visão “reduzida e estereotipada do idioma em questão, priorizando a representação do colonizador, do estrangeiro distante, europeu, estadunidense, branco, heterossexual, seguindo falsos padrões difundidos pela globalização” (Silva Júnior & Matos, 2019, p. 102).

Este artigo constitui-se como um desdobramento da monografia *Rioeduca English Language Material: an investigation in search of traces of decoloniality in a unit designed for 5th graders* (Material Rioeduca de Língua Inglesa: um investigação em busca de marcas de decolonialidade em uma unidade didática elaborada para alunos do 5º ano)¹ apresentada no ano de 2024 pela segunda autora deste estudo, e orientada pela primeira autora, ao curso de Especialização em Linguística Aplicada: Inglês, oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A pesquisadora, que atua como professora de língua inglesa na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), analisou um excerto de uma unidade didática do referido material utilizado no ano letivo de 2023 e identificou aspectos de uma visão decolonial de ensino ao longo do material. Todavia, essa perspectiva nem sempre estava explícita, cabendo ao/à educadora/educador adotar uma postura contra-hegemônica e reconhecer as “brechas” (Duboc, 2014) do material.

No presente artigo, além de apresentarmos um recorte da análise realizada, trazemos sugestões de atividades complementares ao trecho analisado, com o intuito de propor práticas suleares (Silva Júnior, 2022) em busca de uma educação linguística crítica em língua inglesa.

Iniciamos discorrendo sobre a importância da educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) nas salas de aula de línguas adicionais para, em seguida, abordar os conceitos de

¹ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1LU474oFFGaT6deVWdJVp4MG7D_e-dS8R/view?usp=sharing. Acesso em: 30 abr. 2025.

colonialidade (Fanon, 2008; Maldonado-Torres, 2007, 2018; Mignolo, 2003, 2005, 2010; Quijano, 2007), decolonialidade (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018) e suleamento (Silva Júnior, 2022). Na sequência, abordamos o conceito de “brechas” proposto por Duboc (2014) e explicamos como a sua sistematização pode ser uma importante ferramenta para os objetivos traçados para este estudo. Feito isso, situamos, brevemente, o contexto de elaboração do material didático investigado. Posteriormente, focamos na análise de um excerto de uma unidade didática do Material Rioeduca de Língua Inglesa para o 5º do Ensino Fundamental, seguida da proposição de atividades com vistas ao suleamento (Silva Júnior, 2022) das práticas pedagógicas, em um movimento de ampliação da pesquisa realizada em 2024.

Por fim, nas Considerações Finais, revisitamos os principais aspectos discutidos neste artigo, procurando destacar a importância de analisar de forma crítica os materiais didáticos disponíveis para o ensino de línguas adicionais. Ao enfatizar, ao longo deste trabalho, a importância de uma perspectiva educacional “do Sul, com o Sul e para o Sul”, buscamos contribuir para a construção de propostas educacionais situadas, críticas e libertadoras.

1. POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA NAS SALAS DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Partindo do princípio de que a linguagem é carregada de valores, ideologias e relações de poder, nos posicionamos em conformidade com Tilio & Rocha (2024) quando estes defendem uma postura educacional que vá além da técnica e que seja alinhada com as diferenças sociais, culturais e políticas presentes na sociedade. Busca-se, assim, promover a consciência crítica dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, visando uma efetiva transformação social.

De acordo com os autores, uma educação linguística de viés crítico pode ser considerada uma importante ferramenta de combate a relações de poder impostas em nossa sociedade por grupos dominantes. Alinhada a este pensamento, hooks (2013) advoga que, como as salas de aula podem ser compreendidas como um microcosmo da sociedade, tais relações de poder, desigualdades, valores e conflitos que permeiam a sociedade em geral tendem a se reproduzir no cenário educacional, às vezes de maneira mais intensificada. Dessa forma, considerando que a sala de aula não é um espaço neutro, transformá-la em um lócus democrático revela-se de grande relevância. “À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional” (hooks, 2013, p. 56).

Neste sentido, faz-se urgente uma concepção de educação politizada e politizadora.

A Educação Crítica visa não à instrumentalização do indivíduo para a realização de um ofício, mas à sua formação cidadã, de forma que esta pessoa integre realmente a sociedade, atuando sobre ela de forma agentiva e protagonista, e contribuindo para transformá-la em um lugar cada vez melhor e mais justo para todos e todas. É papel de uma teoria crítica promover possibilidades de conscientização dos cidadãos sobre seu lugar na sociedade, sobre seus direitos e deveres, sobre seu

direito à voz. É papel de uma teoria crítica contribuir para aliviar a dor de grupos oprimidos. (Tilio & Rocha, 2024, p. 5)

Fundamentadas nesta concepção de educação, entendemos que também é possível promover o ensino de inglês como língua adicional nos anos iniciais a partir de um enfoque contra-hegemônico. Sendo assim, acreditamos que as salas de aula possam ser espaços em que as/os aprendizes se construam como cidadãs/cidadãos críticas/os, “capazes de agir socialmente de forma autônoma e protagonista, entendendo essa ‘ação’ como inherentemente transformadora, e não meramente reprodutora” (Tilio & Rocha, 2024, p. 6).

Visto que o *corpus* de análise deste artigo é o Material RioEduca de Língua Inglesa, adotado pelas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, cabe dizer que, desde 2010, a SME-RJ oferta o ensino de inglês do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Menezes (2024, p. 179) afirma, inclusive, que tal “expansão no ensino de idiomas, em especial da língua inglesa, para os anos iniciais não é exclusividade da capital carioca e já está consolidada em outros municípios”. É fundamental, portanto, que se desenvolva uma educação linguística crítica desde a infância, pois, assim, as crianças têm a oportunidade de construir uma identidade crítica e reflexiva acerca do mundo ao seu redor (Costa, 2023).

É necessário, contudo, que as/os educadoras/es envolvidas/os no processo reflitam criticamente sobre os materiais didáticos utilizados, fazendo, inclusive adaptações, quando necessário, com o objetivo de “considerar com mais atenção os contextos e necessidades locais, sinalizando o ensejo de atribuir sentidos ao ensino nos anos iniciais” (Tonelli, 2023, p. 60). Aprender, desde a mais tenra idade, que estamos inseridos em contextos históricos e sociais específicos, que podem influenciar a sociedade como um todo, pode ser uma força transformadora e emancipatória, gerando a “possibilidade de reconstrução de uma sociedade mais fortemente plural, equânime e justa” (Tilio & Rocha, 2024, p. 7). A linguagem, por conseguinte, não representa somente uma forma de comunicação, mas também uma ferramenta de transformação social aliada no enfrentamento da lógica da colonialidade que nos atravessa em todos os domínios da esfera humana.

2. DA LÓGICA DA COLONIALIDADE À PEDAGOGIA DECOLONIAL

Nos alinharmos a uma perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018), implica, necessariamente, em abordar a lógica da colonialidade que atravessa o ensino de língua inglesa e, consequentemente, os materiais didáticos.

Muitas vezes entendidos como sinônimos, colonialidade e colonialismo são conceitos diferentes, ainda que o primeiro esteja ligado ao segundo (Quijano, 2007; Maldonado-Torres, 2007, 2018). De acordo com o sociólogo peruano Quijano (2007), colonialismo ocorre quando aspectos como a autoridade política, os recursos de produção e do trabalho de uma determinada população são dominados e explorados por uma população distinta, localizada em outro território. Já a

colonialidade, gerada dentro do colonialismo, se mostra mais profunda e duradoura, uma vez que se apresenta como um dos elementos basilares da manutenção do padrão mundial de poder capitalista.

Por estar enraizada em nossa sociedade moderna, não é de espantar que a lógica perversa da colonialidade também esteja presente no ensino da língua inglesa. Estamos falando, portanto, da mesma lógica que concebe a língua como um produto de valor mercadológico imensurável, cujas diferentes formas de dominação e subordinação também são articuladas em prol do controle dos sujeitos colonizados, por meio da manutenção do mito da/o falante nativa/o, do ensino turístico que leva as/os estudantes a admirar o eixo euro-norte-americano como padrão a ser seguido, dentre outros aspectos.

Partindo da premissa de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (Mignolo, 2005, p. 36), um grupo de pesquisadores Latinoamericanos, defensores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade”, doravante MC², problematizam o discurso da modernidade e as práticas da colonialidade. Para este estudiosos, colonialidade e modernidade andam lado a lado, processo este que está relacionado ao modo de implementação da modernidade que, ao estabelecer seus saberes como verdades únicas e incontestáveis, ocultou seu lado perverso que é a colonialidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018). A fim de aprofundar os estudos acerca da diáde modernidade/colonialidade, os intelectuais decoloniais da vertente teórica MC cunharam os termos colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007, 2018; Quijano, 2007).

Considerando as implicações da modernidade/colonialidade em diferentes áreas da sociedade, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo (2003) descreve como as diferentes dimensões da colonialidade se articulam. Logo, se a colonialidade do poder se refere à interrelação entre formas modernas de exploração e dominação, e se a colonialidade do saber se relaciona ao papel da epistemologia e à produção de conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento colonial, então a colonialidade do ser tem a ver com a experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem (Maldonado-Torres, 2018).

Outra figura importante para os estudos sobre a colonialidade do ser é Frantz Fanon. Em seus escritos, Fanon (2008) articula as expressões existenciais da colonialidade, em relação à experiência racial e, em parte, também com a experiência da diferença de gênero. O psiquiatra e filósofo político martiniano toma como ponto de partida o trauma do encontro do sujeito racializado com o outro colonizador para elaborar o aparato existencial do “sujeito” produzido pela colonialidade do ser. Faz parte desse aparato a desumanização dos sujeitos racializados. Neste sentido, “a

² Estão entre os intelectuais decoloniais: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

ausência de racionalidade está vinculada, na modernidade, com a ideia de ausência de “ser” em sujeitos racializados” (Maldonado-Torres, 2007, p. 145).

Tais processos de invisibilidade e desumanização também se fazem presentes no conceito da colonialidade do saber. Uma vez que os povos colonizados e escravizados são considerados como inferiores ou, até mesmo, como a ausência de “ser”, seus conhecimentos ou pontos de vista não são considerados como válidos. Portanto, a colonialidade do saber refere-se à hegemonia do saber eurocêntrico no mundo. Quando o pensamento moderno ocidental estabeleceu suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e inviabilizou e silenciou os povos que produzem outros conhecimentos e histórias (Walsh; Oliveira & Candau, 2018), temos o que Mignolo (2005) descreve como uma geopolítica do conhecimento.

Um exemplo dessa hegemonia epistêmica é a presença massiva, no Brasil, de livros didáticos de língua inglesa produzidos por editoras europeias tais como Cambridge, Pearson, Macmillan e a norte-americana Oxford, responsáveis pela disseminação de uma perspectiva turística de ensino de língua inglesa, marcada pelo posicionamento do Norte Global como padrão a ser admirado.

Reiterando o propósito deste artigo, reafirmamos nosso compromisso de um olhar do Sul Global, para o Sul Global, com o Sul Global. Para isso, compartilhamos com Mignolo (2010, p. 11) a ideia de que “se o conhecimento é um instrumento imperial de colonização, uma das tarefas urgentes que temos pela frente é descolonizar o conhecimento”. E o que entendemos por “descolonizar”? Cabe, a partir daqui, nos atermos às diferenças entre descolonialidade e decolonialidade, uma vez que o segundo conceito embasa as aproximações construídas com o Material Rioeduca de Língua Inglesa do 5º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Maldonado-Torres (2018, p. 32), descolonização está essencialmente atrelada ao conceito de libertação, que por sua vez “expressa os desejos do colonizado que não quer atingir a maturidade e tornar-se emancipado como os europeus iluministas que condenam a tradição [...], mas sim organizar e obter sua própria liberdade”. Ainda de acordo com o filósofo porto-riquenho, esses desejos de liberdade se referem à independência política e econômica, o que não garante, necessariamente, descolonização pois, como já discutimos aqui, a lógica colonial pode persistir mesmo após movimentos de libertação e conquista da independência.

Nesse contexto, Maldonado-Torres (2018) nos chama a atenção para dois aspectos-chave oferecidos pela decolonialidade. Em primeiro lugar, trata-se de um conceito que mantém a colonização e suas diversas dimensões como pontos de atenção nos movimentos de luta e resistência. Em segundo lugar, decolonialidade nos possibilita estarmos cientes de que os legados da colonialidade podem continuar existindo mesmo após o término da colonização formal. Ao utilizarmos decolonialidade neste capítulo, compactuamos com Maldonado-Torres (2018, p. 41) que o conceito desempenha um papel fundamental na luta “contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

Tal postura demanda um engajamento crítico perante às teorias da modernidade que servem de base epistemológica para as ideias das ciências sociais e humanidades do Norte Global. A decolonialidade é, assim, “a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente” (Maldonado-Torres, 2018, p. 41 e 42).

Inseridos neste mesmo posicionamento, Walsh, Oliveira & Candau (2018) apontam para o fato de que essa atitude representa um giro decolonial, pois oportuniza um pensamento crítico a partir dos escravizados e colonizados pela modernidade/colonialidade europeia capitalista.

Ao nos filiarmos à perspectiva teórica MC e, consequentemente, à decolonialidade, partimos de um constante questionamento da lógica da modernidade/colonialidade em prol de uma intervenção política e pedagógica. A práxis aqui defendida situa nossa proposta em um trabalho de politização da ação pedagógica, pois é nosso objetivo que a educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) em língua inglesa nos anos iniciais possa visibilizar, enfrentar e transformar a estrutura colonial-racial que atua na manutenção de um ensino colonizado(r).

3. SULEANDO O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Diante da proposta contra-hegemônica de ensino de língua inglesa que permeia este artigo, faz-se necessário que adotemos uma perspectiva problematizadora frente às práticas eurocêntricas que sócio-historicamente são (re)produzidas nas salas de aula da Educação Básica. Faz parte desta atitude questionar o privilégio atribuído ao Norte e a tudo que dele se origina.

Sulear, portanto, configura-se como um ato político que se opõe à supremacia do Norte Global, fruto da dominação eurocêntrica. Ao contestar a estrutura colonial-racial responsável pela manutenção do Norte como referência do poder, do saber e do ser, o Sul se torna o ponto de partida e desmonta a lógica da colonialidade ao direcionar o olhar para o Sul, a partir do saber do Sul e dos sujeitos do Sul (Silva Júnior, 2022).

É possível afirmar, portanto, que estamos lidando com representações que vão além de categorias geográficas. Sendo assim, ‘Norte’ e ‘Sul’ são também e principalmente categorias culturais e políticas que, dado o seu valor ideológico, englobam modos de ser, pensar e agir que, sócio-históricamente, têm sido traduzidos em dicotomias tais como “superior” e “inferior”, respectivamente referindo-se a “Norte” e “Sul”. Dentro desse espectro, a ideia de superioridade do Norte, atrelada aos resquícios do colonialismo, é representada pela dominação, exploração e extermínio dos bens de consumo, do conhecimento e dos sujeitos do Sul. Estes, por sua vez, têm seus corpos e modos de pensar inferiorizados pela lógica eurocêntrica. Daí a urgência de orientar a nossa visão para o Sul, especialmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa na Educação Básica, foco deste artigo.

Traçamos aqui um diálogo com dicotomias construídas no âmbito da educação e/ou do ensino de língua inglesa e que refletem e refratam a lógica colonial-racial na qual a posição privilegiada do Norte se ancora. Conceitos como falante nativa/o, falante não-nativa/o e universidade/escola, por exemplo, seguem o mesmo raciocínio. Por esse motivo, mas não somente por isto, a/o falante nativa/o é visto como padrão a ser seguido e admirado, enquanto que a/o falante não-nativa/o é concebida/o como aquela/aquele falante cujo conhecimento da língua é dito como inferior. Da mesma forma, a universidade é colocada, e por vezes se coloca, como fonte de saber inquestionável, produtora de teorias, ao passo que à escola, em uma posição inferiorizada, só resta replicar a teoria advinda da academia.

Trazendo essa reflexão para a relação professora/professor e aluna/o, Freire utilizou os termos "sul" e "suleá-los" a fim de evocar a necessidade de uma relação horizontal com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Freire problematiza a própria prática pedagógica ao reconhecer que, mesmo diante de sua vasta experiência como educador, houve ocasiões em que ele quase sempre partia da sua própria visão de mundo, como se ele tivesse o poder de "sulear" os estudantes (Freire, 1992).

Ao fomentarmos uma educação linguística crítica por meio do suleamento do ensino de língua inglesa, corroboramos com o conceito de horizontalidade defendido pelo educador ao pensar o ensino da língua a partir do Sul, direcionado para as realidades daquelas/es que são do Sul, isto é, lançando um olhar do Sul, para o Sul e com o Sul.

Orientar para o Sul, a partir do Sul e, assim, assumir uma postura crítica ao pensamento eurocêntrico dominante, nos aproxima da visão de educação como prática da liberdade, defendida por Freire (1967). Para o educador, educação e sociedade estão intrinsecamente ligadas, ao ponto de que os desafios da sociedade se misturam aos desafios da educação. Em "uma sociedade sem povo, comandada por uma "elite" superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais "coisa" que homem mesmo" (Freire, 1967, p. 35), faz-se urgente uma educação que viabilize "uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História" (Freire, 1967, p. 35). A opção, segundo Freire (1967, p. 35) é "uma sociedade que se "descolonizasse" cada vez mais.

Ao propormos o suleamento do ensino de língua inglesa nos anos iniciais da Educação Básica, estamos também nos movimentando no sentido de ações e reflexões acerca de uma educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) que combata a alienação e dominação de uma elite eurocêntrica extremamente nociva às práticas docentes.

4. EDUCANDO PELAS “BRECHAS”

Ao nos comprometermos com uma educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) em língua inglesa nos anos iniciais, chamamos a atenção para a urgência de um ensino que faça

sentido para todas/os nós, isto é, para as/os professoras/es e para as crianças. Para isso, concordamos com Duboc (2014, p. 210) sobre a necessidade de se incluir “a diversidade no currículo escolar em seus mais variados aspectos: sociais, étnico-raciais, etários, de gênero e orientação sexual e ainda de condições físicas”. Pode-se dizer que cabe à/ao professora/professor de línguas adicionais beneficiar-se do processo de ensino e aprendizagem para abordar conteúdos que sejam relevantes para as/os alunas/os, baseados em suas realidades e experiências de vida. Ao promover momentos de inclusão de diferentes aspectos culturais, estimulando a reflexão sobre a diversidade existente no mundo – e dentro do próprio Brasil – contribui-se para a formação crítica e reflexiva das/os estudantes.

Para promover esses momentos de aprendizagem nas salas de aula de línguas adicionais, Duboc (2014, p. 211) propõe o conceito de “brechas” e o define como “uma mudança em um cenário relativamente estável e homogêneo”. Essa mudança dentro de sala de aula seria uma “brecha” em meio a um currículo tradicional/colonial, cuja concepção se consolidou na transição do século XIX para o século XX, quando as nações precisaram “educar” a população em um curto espaço de tempo mediante o processo de industrialização. Este modelo de currículo, que ainda influencia o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional, não deixava/deixa muito espaço para a inclusão de saberes heterogêneos.

Em geral, a influência é visível quando nos deparamos com exercícios gramaticais abstratos, sem qualquer contextualização com as vivências dos alunos ou então em atividades de compreensão de leitura voltadas para mera constatação de informações já prontas no texto. Esse tipo de exercício leva nossos alunos a produzirem respostas iguais, sendo, portanto, fáceis de serem ensinadas e avaliadas justamente por serem homogêneas, objetivas e estáveis. (Duboc, 2014, p. 212)

Diante deste cenário, Duboc (2014) sugere que o currículo tradicional/colonial não deve ser recriado, mas expandido, interrompido e problematizado sempre que a/o educadora/educador identificar as referidas “brechas”, tendo em mente o contexto escolar e social no qual estamos inseridos, uma vez que “é o nosso próprio contexto que faz emergir essas brechas frutíferas para aulas de inglês mais interessantes” (Duboc, 2014, p. 222). Com o objetivo de colocar sua proposta em prática, a autora apresenta as seguintes etapas de sistematização:

- a) Experiências com o conhecido: atividades relacionadas com o conhecimento, interesses e desejos dos alunos, partindo do que eles já reconhecem e entendem;
- b) Experiências com o novo: atividades que introduzem novas experiências para os alunos. É o momento, portanto, de despertar o interesse dos alunos a partir da exposição a novas perspectivas e visões de mundo;
- c) Conceituações: momento em que o(a) professor(a) apresenta e explica os objetivos da atividade proposta, explicitando os motivos por trás da expansão que vai além do livro didático, por exemplo;

- d) Conexões locais e globais: conscientização da pluralidade de sentidos em diferentes escalas (local e global). O aluno comprehende que uma situação pode gerar diferentes interpretações a depender do contexto;
- e) Expansão de perspectiva: ampliação da visão de mundo através do reconhecimento e da percepção da multiplicidade e heterogeneidade e seu impacto na constituição da linguagem, identidade, valores e cultura. O aprendiz reflete sobre os motivos que o fazem pensar e falar de uma maneira, enquanto outros, por razões variadas, pensam e falam de forma diferente;
- f) Transformação: atividades que propiciam a transposição da expansão ocorrida a novas situações, em contextos diferentes, para além da sala de aula. Através do reconhecimento dessa pluralidade e heterogeneidade nas várias práticas sociais nas quais se encontram envolvidos, os alunos podem contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e ética.

Ao nos filarmos a uma perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018), almejamos que uma educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) em língua inglesa seja desenvolvida por meio de práticas suleares (Silva Júnior, 2022) em momentos de “mudança em um cenário relativamente estável e homogêneo” (Duboc, 2014, p. 211). Para que seja possível educar pelas “brechas”, neste artigo adaptamos a sistematização desenvolvida por Duboc (2014) com o objetivo de utilizá-la como categorias de análise que orientam o nosso olhar sobre o recorte da unidade didática analisada.

5. POR DENTRO DO MATERIAL RIOEDUCA DE LÍNGUA INGLESA

O processo de desenvolvimento do material didático para o ensino de inglês como língua adicional nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro começa em 2019, através de uma parceria com o Complexo de Formação de Professores (CFP)³ da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). De acordo com Costa (2023), o material, à época denominado Material Didático Carioca, foi desenvolvido por um grupo de 48 especialistas, incluindo professores da própria SME-RJ e estudantes da graduação em Letras Português/Inglês da UFRJ. O projeto foi coordenado por um grupo composto por membros da equipe de língua inglesa da SME-RJ, professores de inglês do Colégio de Aplicação da UFRJ (Cap/UFRJ), professores do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Faculdade de Letras da UFRJ e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da referida universidade.

³ O Complexo de Formação de Professores (CFP) é uma política institucional que articula a formação inicial e continuada de professores na Educação Básica, voltada para consolidar, expandir e/ou criar mecanismos institucionais para as unidades acadêmicas responsáveis pelos cursos de Licenciatura em diferentes áreas, a Faculdade de Educação e o Cap/UFRJ para trabalhar de forma integrada e coordenada com outras instituições parceiras e redes públicas de educação (Costa, 2023).

A princípio, esse material didático seria implementado nas escolas públicas municipais durante o ano de 2020. Todavia, devido às medidas de isolamento social adotadas com o objetivo de reduzir a contaminação pelo Coronavírus durante a pandemia de Covid-19, o material não foi empregado em aulas presenciais. Com o avanço da pandemia, a parceria foi interrompida e a produção do material descontinuada.

Com o retorno das aulas presenciais no final de 2020, o material passou a ser chamado de Material Rioeduca e do 1º ao 2º bimestre de 2021 foi elaborado a partir de uma curadoria do Material Didático Carioca. No segundo semestre de 2021, a elaboração do material tornou-se inédita. Nesse período, o material era composto por 2 unidades, uma para cada semestre do ano letivo, sendo 10 páginas por unidade.

Em 2022, o Material Rioeduca de Língua Inglesa passou a ter 13 páginas por unidade. No primeiro semestre de 2023, o material era disponibilizado separadamente. No segundo semestre, o material impresso foi oferecido junto ao Material Integrado⁴, nas páginas finais.

Em 2024, o material apareceu novamente incorporado ao Material Integrado, estrutura que se mantém desde então. Diferentemente dos anos anteriores, em que a produção era semestral, em 2025 passa a ser anual. Uma característica que se mantém, desde o Material Didático Carioca, é a atuação de professoras/es da SME-RJ como elaboradoras/es do material.

As/Os alunas/os recebem na escola a versão impressa do material, cuja versão digital também está disponível no site da MultiRio⁵, tanto para alunas/os quanto para professoras/es da SME-RJ. E exclusivamente de uso das/os docentes, há também o Manual do Professor impresso e digital.

As/Os personagens retratadas/os no Material Rioeduca refletem a diversidade que existe nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro: crianças negras, brancas, venezuelanas e crianças com deficiência que são alunas/os da SME-RJ e moradoras/es de diferentes bairros da cidade⁶, por exemplo. A/O personagem do professor de inglês é representado por Mr. Silva, cujo sobrenome, assim como os nomes das/os demais personagens, é bastante comum.

Neste artigo, em que se busca sulear (Silva Júnior, 2022) o ensino de inglês, examinamos um fragmento de uma unidade didática do Material Rioeduca de Língua Inglesa do 5º ano do Ensino Fundamental utilizado no 2º semestre de 2023. Além disso, apresentamos atividades desenvolvidas, no mesmo ano letivo, em uma turma do 5º ano de uma escola no bairro do Parque Anchieta, situada na Zona Norte do Rio de Janeiro.

⁴ O Material Integrado se refere ao conteúdo dos outros componentes curriculares, como língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências. Nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, esses componentes são ensinados por apenas um educador (professor generalista).

⁵ Empresa municipal de multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro.

⁶ As características dos personagens são construídas de forma colaborativa por toda a equipe envolvida na elaboração do material.

6. MATERIAL RIOEDUCA DE LÍNGUA INGLESA EM FOCO: ANALISANDO A UNIDADE DIDÁTICA *PLACES TO VISIT IN THE CITY*

Nesta seção, nos dedicamos à análise de um trecho da unidade didática *Places to Visit in the City* (Lugares para Visitar na Cidade), presente no Material Rioeduca de Língua Inglesa de 2023, elaborado para alunas/os do 5º ano do Ensino Fundamental, visando construir aproximações com uma perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018). Em consonância com este propósito, caminhamos pelas atividades a partir da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1992), por entendermos que as práticas discursivas construídas no/pelo material didático investigado “estão ideologicamente impregnadas na medida em que incorporam significados que contribuem para manter ou reestruturar relações de poder”⁷ (p. 91). Nesse sentido, torna-se possível compreender até que ponto o Material Rioeduca de Língua Inglesa mantém ou reestrutura essas relações de poder.

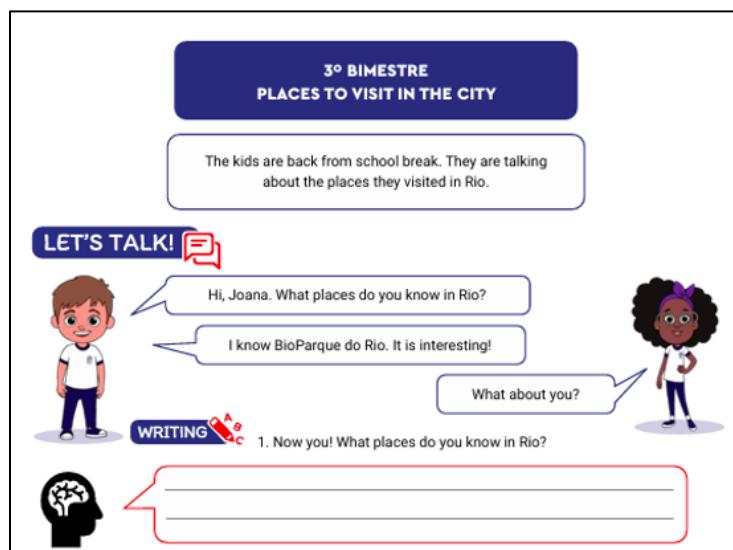
A unidade didática em questão tem como objetivo apresentar pontos turísticos da cidade, juntamente com a exploração de mapas e pontos cardeais, além do uso do pronome interrogativo *which*. Para este estudo, selecionamos as duas páginas iniciais da unidade, por considerarmos que elas representam um bloco temático que pode ser trabalhado de maneira completa durante uma única aula de inglês⁸. Para orientar nosso olhar sobre o material, nos inspiramos na sistematização proposta por Duboc (2014) ao explicar o conceito de “brechas”, a saber: experiências com o conhecido, experiências com o novo, conceituações, conexões locais e globais, expansão de perspectiva e transformação.

Logo no início da unidade (Figura 1), o tema é contextualizado através de uma conversa entre as/os personagens Carlos e Joana sobre os lugares que conhecem na cidade. Estas/es personagens, assim como as/os demais que aparecem ao longo da unidade, estudam na Escola Municipal Professor Afonso Várzea, localizada no bairro de Inhaúma, e são alunas/os do Mr. Silva. A unidade parte, portanto, do que Duboc (2014) chama de experiências com o conhecido, iniciando a partir do que as/os alunas/os já reconhecem.

⁷ No original: “discursive practices are ideologically invested in so far as they incorporate significations which contribute to sustaining or restructuring power relations”.

⁸ As turmas de 5º ano do Ensino Fundamental da SME-RJ têm aulas de inglês uma vez por semana, com dois tempos consecutivos (de 50min cada) de aula.

Figura 1 - Atividades LET'S TALK e WRITING



Fonte: Material Rioeduca de Língua Inglesa do 5º ano, página 169.

A atividade seguinte (Figura 2) apresenta seis atrações turísticas da cidade do Rio de Janeiro, que é mundialmente conhecida como “Cidade Maravilhosa”, com enorme potencial turístico. Contrariando o que historicamente se faz nos materiais didáticos de ensino de inglês como língua adicional, não se optou pela apresentação de locais turísticos de países do Norte Global. Ao ambientar o conteúdo temático da unidade a partir de lugares da cidade onde as/os alunas/os estão inseridas/os, já notamos traços de uma perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018). O uso dos nomes dos locais em português também demonstra isso, aproximando o material das/os alunas/os e partindo de um contexto que não é o de um país hegemônico.

Figura 2 - Atividades CIRCLE e SHOW & TELL

CIRCLE

1. Mark the places in Rio you visited during school break or the ones you have already visited.

Pão de Açúcar
Cristo Redentor
Museu do Amanhã
Copacabana
AquaRio
BioParque do Rio

SHOW & TELL

Now talk to your classmates about the places you know and what you think about them.

Fonte: Material Rioeduca de Língua Inglesa do 5º ano, página 169.

Todavia, apesar dessa abordagem priorizar o Sul epistêmico (Silva Júnior & Matos, 2019), notamos que a escolha dos locais apresentados privilegia o que podemos chamar de Norte Global do Rio de Janeiro, pois são lugares elitizados e que, em sua maioria, não fazem parte da realidade de uma criança de 10 anos matriculada em uma escola pública do Rio de Janeiro. Este momento da aula pode ser considerado, neste sentido, a junção de duas etapas sistematizadas por Duboc (2014): experiências com o conhecido e experiências com o novo.

Quando levamos em conta que muitas/os alunas/os da rede pública não têm acesso aos lugares selecionados no material para a atividade CIRCLE (Circule), podemos inferir que a atividade que se desdobra em seguida, SHOW & TELL (Mostre & Fale) pode não surtir o efeito esperado, visto que muitas crianças possivelmente não conhecem as atrações e, consequentemente, não produzirão frases de opinião.

Na atividade seguinte (Figura 3), as/os aprendizes devem separar os pontos turísticos apresentados na atividade CIRCLE em duas categorias: INDOOR (atividades em ambientes fechados) e OUTDOOR (atividades ao ar livre). Esta atividade é a maneira pela qual a unidade introduz o conceito de acessibilidade, através da/o personagem Yan, que possui deficiência locomotora e usa cadeira de rodas.

Figura 3 - Atividade WRITING

WRITING

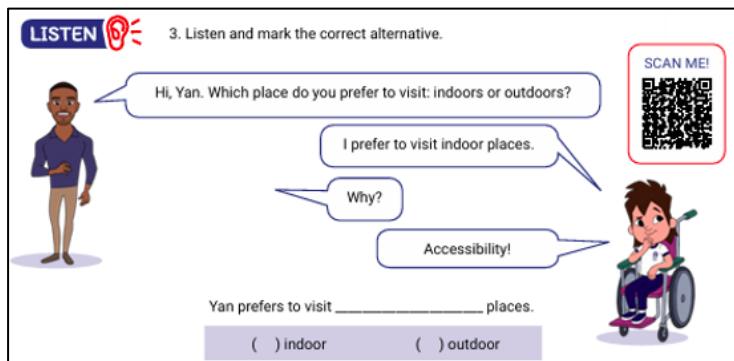
2. Write the names of the places on the previous page in the correct column.

INDOORS	OUTDOORS

Fonte: Material Rioeduca de Língua Inglesa do 5º ano, página 170.

Na sequência (Figura 4), temos uma atividade de LISTENING (compreensão auditiva), em que o professor Mr. Silva pergunta a Yan se ele prefere ambientes internos ou externos. As/Os alunas/os devem ouvir a faixa de áudio disponível através do QR Code e selecionar a opção que corresponde ao que a/o personagem diz. Yan afirma preferir ambientes internos porque a acessibilidade costuma ser melhor nesses locais. Todavia, apesar de ser uma atividade de compreensão auditiva, a resposta do personagem já aparece exposta nos balões de diálogo.

Figura 4 - Atividade LISTEN



Fonte: Material Rioeduca de Língua Inglesa do 5º ano, página 170.

Neste ponto da unidade, notamos que a perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018) e a sistematização feita por Duboc (2014) ao abordar o conceito de “brechas” nas aulas de inglês se entrecruzam. A importância da acessibilidade, introduzida pelo personagem Yan, representa as necessidades de pessoas com deficiência. Fornecer espaços para as vozes de grupos historicamente silenciados é uma das características da perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018), enquanto atividades que levam as/os alunas/os a reconhecerem a pluralidade e heterogeneidade em contextos sociais diversos dialogam com a etapa de expansão de perspectiva, conforme a sistematização proposta por Duboc (2014).

Cabe mencionar, contudo, que essas possibilidades não estão materializadas na atividade, mas sim implícitas, uma vez que o objetivo é apenas ouvir a passagem de áudio para completar a frase. Nesse caso, a/o professora/professor, ao abordar a tarefa, precisa enxergar uma “brecha” (Duboc, 2014) a fim de desenvolver um trabalho crítico de expansão de perspectiva, criando oportunidades para o desenvolvimento de uma educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024).

Através da análise das atividades apresentadas, percebemos que, apesar de o material evidenciar traços de uma perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018), algumas estratégias podem ser adotadas pela/o professora/professor com o objetivo de sulear (Silva Júnior, 2022) a sala de aula de inglês como língua adicional. Na próxima seção, apresentamos algumas sugestões de adaptação das atividades anteriormente expostas.

7. SULEANDO O MATERIAL RIOEDUCA DE LÍNGUA INGLESA: PROPOSTAS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM UMA TURMA DO 5º ANO

Durante a análise do excerto da unidade didática *Places to Visit in the City*, constatamos, desde os primeiros momentos, que se trata de um material Riocentrado. A escolha por espaços localizados na cidade do Rio de Janeiro para apresentar a temática da unidade, em oposição a locais do Norte Global, como comumente vemos nos materiais didáticos destinados ao ensino de uma língua hegemônica como o inglês, já demonstra uma aproximação com uma perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018). A seleção de locais, contudo, poderia ser mais diversificada, visto que se percebe uma escolha por lugares localizados, em sua maioria, nas regiões mais elitizadas da cidade.

A segunda autora deste artigo, leciona língua inglesa em uma escola localizada na periferia da cidade do Rio de Janeiro, próxima à Baixada Fluminense, desde 2010, quando ocorreu, na SME-RJ, a implementação das aulas de inglês a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Ao longo desses anos, a professora vem constatando que, infelizmente, grande parte das/os alunas/os desse nível de ensino não têm acesso à maioria dos locais apresentados na unidade didática em análise, a saber: Cristo Redentor, Museu do Amanhã, Praia de Copacabana, Pão de Açúcar, entre outros. Tal fato interfere, portanto, de maneira significativa no desenvolvimento das atividades.

Uma sugestão de adaptação para as atividades CIRCLE e SHOW & TELL (Figura 2) a fim de sulear (Silva Júnior, 2022) a prática pedagógica seria a elaboração, com a ajuda das/os próprias/os alunas/os, de uma lista alternativa de lugares na cidade do Rio de Janeiro que sejam mais próximos à realidade delas/es. Essa lista pode ser construída na lousa (e copiada no caderno ou no próprio Material Rioeduca) para que as/os alunas/os a utilizem durante a atividade de prática oral, em que devem conversar sobre os locais que já conhecem e utilizar adjetivos para caracterizá-los. Uma relação de locais que tem se mostrado produtiva no contexto dessas/es alunas/os é: Parque Madureira, Quinta da Boa Vista, Parque Radical de Deodoro, Parque Natural do Gericinó,

Museu Aeroespacial, além de espaços específicos de lazer localizados no bairro da escola, como praças e parques.

Essa lista de lugares elaborada em conjunto com a/o professora/professor poderá permear toda a primeira parte da unidade didática. Dessa forma, a/o educadora/educador pode solicitar que as/os alunas/os a utilizem na atividade de prática escrita (WRITING, Figura 3), na qual devem classificar os locais como *Indoors* (espaços fechados) ou *Outdoors* (espaços ao ar livre). É importante mencionar que os pontos turísticos apresentados no Material Rioeduca não precisam ser ignorados. Cabe à/a professora/professor avaliar a sua turma e analisar o tipo de abordagem que seria mais produtiva dentro do cenário em que se encontram os sujeitos envolvidos. Há, inclusive, a possibilidade de uma lista mista (locais apresentados no material e locais sugeridos pela turma). O fundamental é que se aproveite o conhecimento prévio das/os alunas/os para que o desenvolvimento das atividades faça sentido para elas/es.

Como visto na seção anterior, o tema da acessibilidade pode ser efetivamente abordado logo em seguida, através da/o personagem Yan (Figura 4). Ao abordar a necessidade das pessoas com deficiência e, assim, reverberar as vozes de grupos minoritizados, fica evidenciada a perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018) que permeia a elaboração desta atividade. Tal perspectiva pode, contudo, ser ampliada. Uma prática que tem mostrado bons resultados é trazer o tema para o próprio espaço escolar das crianças, através de perguntas como: “A nossa escola é acessível para pessoas com deficiência?” (“*Is our school accessible to people with disabilities?*”), “Os espaços escolares são adequados para pessoas com necessidades especiais?” (“*Are school facilities suitable for people with special needs?*”), “Existe alguma sinalização na nossa escola em relação a esses espaços?” (“*Are there any signs in our school pointing out accessible spaces?*”), “Se Yan estudasse em nossa escola, ele teria alguma dificuldade?” (“*If Yan studied at our school, would he face any difficulties?*”), entre outras.

É importante pontuar que essas sugestões de atividades não representam uma “receita de bolo”, mas uma proposta de perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018) por meio das “brechas” (Duboc, 2014) do Material Rioeduca de Língua Inglesa. O objetivo principal é sulear (Silva Júnior, 2022) as práticas pedagógicas e tornar as aulas de língua inglesa mais significativas, aliando o que o material já traz com a contribuição dos sujeitos envolvidos no processo: docentes e estudantes. Assim, deseja-se uma educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) em língua inglesa a partir de uma perspectiva “do Sul para o Sul e com o Sul”, aproximando uma língua historicamente hegemônica das realidades e vivências das/os nossas/os pequenas/os cariocas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como premissa que o ensino de inglês pode ser concebido como um espaço de reflexão crítica sobre práticas socioculturais e relações de poder, que desafia narrativas colonialistas e valoriza a multiplicidade de saberes, buscamos neste artigo aliar os princípios da educação linguística crítica (Tilio & Rocha, 2024) aos fundamentos da perspectiva decolonial (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, Oliveira & Candau, 2018) e do sulear (Silva Júnior, 2022). A partir deste posicionamento, que questiona e subverte orientações eurocêntricas e hegemônicas, analisamos um recorte da unidade didática “*Places to visit in the city*”, do Material Rioeduca de Língua Inglesa para o 5º ano, de 2023. Além disso, apresentamos sugestões de suleamento das atividades dessa unidade, desenvolvidas pela segunda autora deste artigo em uma escola da SME-RJ. Sendo assim, com a busca de novas possibilidades epistemológicas, pretende-se aproximar a prática pedagógica do contexto da/o aluna/o, promovendo uma educação linguística crítica e significativa, tanto para as/os aprendizes quanto para as/os professoras/es.

Embora o excerto em análise, retirado de um material Riocentrado, apresente marcas de decolonialidade, percebemos momentos em que o “Norte Global do Rio de Janeiro” se faz presente, quando a seleção dos pontos turísticos da cidade abrange locais situados em regiões privilegiadas da cidade. Além disso, notamos que em alguns trechos da unidade o desenvolvimento da consciência crítica das crianças não é efetivamente promovido, sendo necessário que as/os educadoras/es tenham um olhar problematizador e identifiquem “brechas” (Duboc, 2014) para promover uma educação linguística crítica e transformadora.

Ao articular a educação linguística crítica com práticas pedagógicas suleares, as/os docentes podem ressignificar as salas de aula de língua inglesa na Educação Básica, construindo espaços de resistência e (re)existência. Dessa forma, através da reconstrução de sentidos em sintonia com os contextos locais (do Sul, com o Sul e para o Sul), o ensino de inglês nos anos iniciais adquire uma concepção transformadora e libertadora, alinhada com os desafios contemporâneos da educação em sociedades marcadas por desigualdades. Para além do propósito comunicativo, o ensino de língua inglesa reconfigura-se para a construção de uma sociedade mais equitativa, através da escuta das vozes de grupos historicamente silenciados.

REFERÊNCIAS

- COSTA, P. H. S. Por um ensino de inglês politizado e politizador nos anos iniciais da Educação Básica: o caso do Material Rioeduca Língua Inglesa. In: CARDOSO, J.; PINTO, M. O.; CAMPOS, R. (Orgs.). **Diálogos sobre ensino e aprendizagem de línguas em tempos (pós-)pandêmicos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 161-188.
- DUBOC, A. P. M. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, N; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Novos Letramentos em Terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes, 2014, p. 209-229.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.

hooks, b. **Ensino a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcello Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

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**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R.

Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.31-61.

MENEZES, D. de A. Educação Linguística em língua inglesa com crianças e translinguagem: reflexões a partir de materiais didáticos para crianças de 6 anos. **Revista Leia Escola**, v. 24, n. 2, p. 178-194, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14053080>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: BOAVENTURA, S. S. (Org). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: ‘Um Discurso sobre as Ciências’ revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 667-707.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, 2005, p. 35-54. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

MIGNOLO, W. Desprendimiento epistemológico, emancipación, liberación, descolonización. In: MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Colección Razón Política. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo, 2010, p. 9-17.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação. **Material Rioeduca de Língua Inglesa**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca>. Acesso em: 12 set. 2023.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da S. Linguística Aplicada e o SUlear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Dossiê Sulear,

ano 2, n. 2, set. 2019. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/Sulear/article/view/4154>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SILVA JÚNIOR, A. C. Sulear. In: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022, p. 339- 349.

TILIO, R. C.; ROCHA, C. H. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, v. 40, n. 1, p. 1-32, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/57244>. Acesso em: 30 abr. 2025.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58–73, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>. Acesso em: 30 abr. 2025.

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, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/ view/3874>. Acesso em: 21 jul. 2024.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

Patrícia Helena da Silva Costa

Professora Adjunta de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2020), Mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição (UFRJ, 2015) e Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ, 2012), patriciahscosta@gmail.com

Lucia Rosado Barcia

Professora de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), Mestre em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2006) e Especialista em Linguística Aplicada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2024), teacherluciabarcia@gmail.com