ISSN 2594-9063

https://doi.org/10.30681/traos.v10i1.14666

Em tempos de educação linguística, ainda precisamos falar sobre livro didático?

In times of language education, do we still need to talk about textbooks?

Douglas Freitas dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Gabriela Paes Leme Pires
Universidade Federal do Espírito Santo

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan
Universidade Federal do Espírito Santo

Como citar este trabalho:
FREITAS DOS SANTOS, D.; PIRES, G. P. L.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Em tempos de educação linguística, ainda precisamos falar sobre livro didático? **Traços de Linguagem,** v. 10, n. 1, p. 31-41, 2026.

RESUMO: O objetivo deste trabalho, de cunho teórico-reflexivo, é discutir os papéis de livros didáticos na aula de língua(gens), relacionando a agência docente à seleção, adaptação e elaboração de materiais didáticos, para que sejam usados criticamente e de modo a valorizar os contextos locais dos aprendizes em uma educação comprometida com a formação de cidadãos. Ao mobilizarmos conceitos e estudos sobre educação linguística, agência docente e material didático, buscamos refletir acerca de questões prementes aos temas aqui propostos, para que a educação linguística possibilite usos plurais de materiais didáticos sem esvaziar a importância do/a professor/a nesse processo.
PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Agência Docente. Educação Linguística. Decolonialidades. Materiais didáticos.

ABSTRACT: The aim of this theoretical–reflective study is to discuss the roles of textbooks in language education, relating teacher agency to the selection, adaptation, and development of teaching materials, so that they are used critically and in ways that value learners' local contexts within an education committed to the formation of citizens. By drawing on concepts and studies in language education, teacher agency, and teaching materials, this paper seeks to reflect on issues that are central to the themes addressed, so that language education may enable plural uses of teaching materials without diminishing the importance of the teacher in this process.
KEYWORDS: Textbooks. Teaching Agency. Language Education. Decolonialities. Teaching Materials.

Introdução

Estudos de naturezas diversas apontam o material didático como parte fulcral do processo educacional (Tomlinson, 2011; Lucas, 2016; Maley, 2016; Freitas dos Santos, 2024; Freitas dos Santos; Kawachi-Furlan, 2025). Não surpreendentemente, a academia científica, por meio de artigos, dissertações, teses, congressos e outros espaços de pesquisa, busca investigar as potencialidades, limites e problemáticas em torno de materiais didáticos múltiplos. Nesse bojo, o livro didático (doravante LD) – um dos mais antigos e que mais vem à mente quando pensamos em material didático (doravante MD) –, recebe um destaque colossal na esfera acadêmica, o que promove reflexões sobre o seu lugar na sala de aula. Assim, é comum encontrarmos estudos que explorem sua produção,

distribuição e uso no âmbito educacional e, na sala de aulas de língua(gens), isso não seria diferente.

Atualmente, com base em Jordão (2018) e Ferraz (2018, 2024) e outros estudiosos, temos defendido o processo de educação linguística como expansão do ensinar e do aprender línguas e linguagens, sobretudo aqueles pautados em modelos vigentes que reforçam métodos universais e perspectivas de línguas tidas como estruturais e pertencentes aos falantes nativos. Estamos cientes de que, com a proposta de uso, principalmente do inglês, como língua franca, que vem sendo veiculada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa ideia fixa de língua passa a ser problematizada, mas será que, de fato, temos observado mudanças nesse campo? Ponderamos que não se trata de classificar em "sim" ou "não" um cenário tão complexo como o educacional, visto que dualidades simplistas (como: houve ou não houve mudanças) não nos ajudam a tecer considerações aprofundadas sobre a esfera educacional.

É nesse sentido que trazemos para a discussão o livro didático de línguas estrangeiras, uma vez que em tempos de educação linguística, ou seja, de repensarmos as ideias comumente associadas à educação, ao ensino, à aprendizagem, aos/às docentes e estudantes, será que ainda precisamos refletir acerca do papel do LD? Obviamente, ao pautarmos esse tema, indicamos que há espaço para debate e, a nosso ver, o caminho para isso é por meio da agência docente, uma vez que o/a professor/a é (ou deveria ser) responsável pelas escolhas relacionadas à sala aula, o que inclui o LD. Como discutem Basoni e Merlo (2019), para além de usuários de um LD, docentes devem agir como analistas para que os conteúdos e representações do material sejam estudados criticamente com vistas a valorizar os contextos locais dos aprendizes em uma educação comprometida com a formação de cidadãos.

Para desenvolver reflexões em torno desses temas, organizamos o artigo da seguinte maneira: após esta breve introdução, pensamos nas nossas concepções de educação linguística e o lugar que livros didáticos podem ter nela. Em seguida, exploramos sentidos nos conceitos de agência docente e (de)colonialidades, expandindo as discussões outrora feitas na seção anterior. Por fim, retomamos as reflexões construídas ao longo deste artigo e nos posicionamos plantando esperança que reverbere em uma educação linguística crítica, progressista e transformadora de si e daqueles que passam por ela.

O lugar do livro didático na educação linguística

O livro, tal como o conhecemos hoje, surgiu por volta do século XVII, mas somente no século XV, com a invenção da imprensa, passou a ser produzido em larga escala (Paiva, 2009). Ao longo da história, sua versão didática consolidou-se como o principal recurso para o ensino e a aprendizagem de línguas e, embora não seja um requisito indispensável para que esse processo ocorra, o livro didático é um recurso habitual nas aulas de línguas estrangeiras. Frequentemente alvo de críticas, ponderações e predileções, ressaltamos que LDs exercem um lugar fundamental na organização das práticas pedagógicas e podem atuar como um excelente instrumento mediador da educação linguística.

Múltiplos fatores contribuem para torná-lo preponderante na rotina pedagógica. Primeiramente, destacamos a precarização da profissão docente (Pessoa, 2009; Freitas dos Santos, 2024), marcada pela sobrecarga de trabalho, elevado número de turmas, escassez de tempo para planejamento e acúmulo de demandas burocráticas. Todo esse cenário leva muitos professores a adotarem o LD como suporte essencial, haja vista sua

organização inerente quanto a temas e conteúdos concebidos por seus produtores para serem relevantes nos contextos em que são utilizados. Em certas situações, essa centralidade faz com que o livro se torne praticamente o programa de curso, ditando o que e como ensinar e aprender (Tílio, 2008). Em segundo lugar, enfatizamos o crescimento exponencial do mercado editorial de LDs nos últimos anos (Cassiano, 2013).

Siqueira (2023) chama a atenção para as problemáticas envolvidas na indústria do ensino de inglês, sendo o livro didático um dos principais meios de divulgação e promoção de modelos linguísticos hegemônicos e ideologias presentes nesse cenário mercadológico do qual, infelizmente, o ensino de inglês faz parte. Assim, com o LD entre os itens comercializáveis, que geram muitos lucros para o mercado editorial, sobretudo as do norte global, precisamos estar atentos para essa faceta comercial do livro, além do fato de materializarem ideais que envolvem a valorização do inglês do nativo como o "inglês padrão", o que pode limitar a diversidade linguística e cultural inerente ao uso do inglês como língua franca. A nosso ver, e concordando com Siqueira (2020; 2023), ponderamos que o livro didático tem valor pedagógico essencial no cenário educacional brasileiro, mas o seu uso precisa ser encarado com cautela e ciência das suas implicações políticas, uma vez que um LD pode revelar interesses editoriais, comerciais e históricos ligados a relações de poder herdadas do colonialismo linguístico.

Posta a sua relevância, é necessário estudá-lo criticamente, pois, assim como a língua, o LD não é neutro, mas um produto de uma indústria cultural que veicula ideologias e, ao mesmo tempo, um objeto de consumo inserido na lógica capitalista. Por isso, deve ser compreendido como um artefato sócio-histórico-cultural, inseparável de seu contexto político.

Assim, jamais podemos tomar o LD como referência incontestável, já que sua aparente imparcialidade oculta escolhas ideológicas na seleção e apresentação dos conteúdos (Basoni, Melo, 2019). Como nos lembra Pennycook (2000, p. 98-99): "livros didáticos e materiais instrucionais, sem exceção, carregam em si mensagens culturais e ideológicas".

Um exemplo notório dessa dimensão ideológica é a seleção de variantes linguísticas privilegiadas no ensino de inglês. Ao longo de nossa trajetória como professores de língua inglesa, atuamos em diferentes contextos de ensino, como cursos de idiomas, escolas regulares, programas voltados para fins acadêmicos, entre outros. Nessas experiências, foi recorrente o uso de livros didáticos que privilegiavam variantes hegemônicas do inglês, sobretudo a norte-americana e a britânica. Essa abordagem, no entanto, parece-nos conflitante, pois, enquanto cidadãos e educadores, reconhecemos e valorizamos nosso inglês brasileiro, relacionado, mas não subordinado às normas hegemônicas e ao padrão normativo "nativo" da língua.

Independentemente da terminologia utilizada, seja língua franca, internacional, global, estrangeira ou adicional, reconhecemo-nos como sujeitos falantes não nativos e, ao mesmo tempo, usuários e construtores das línguas (Jordão, 2014). Isso significa que "nosso" inglês não é construído passivamente, mas é reinventado de acordo com nosso contexto. Nossa maneira de falar inglês constitui uma expressão autêntica de quem somos, refletindo nossas identidades, individualidades e subjetividades. Assim, entendemos que a opção por determinadas variantes linguísticas hegemônicas nos livros didáticos não é neutra, mas constitui uma prática que invisibiliza a diversidade de usos da língua e suas formas localmente contextualizadas. Esse cenário reforça a urgência de uma educação linguística crítica, capaz de ressignificar tais escolhas e valorizar a pluralidade das práticas linguísticas.

A partir da Linguística Aplicada Crítica (LAC), que fundamenta nossos estudos, entendemos a língua como prática social contextualizada, cuja compreensão exige

atenção às dimensões políticas, ideológicas, culturais e históricas (Ferraz, 2024). Isso significa que a educação linguística vai além do ensino da língua como sistema; é um fenômeno pelo qual os indivíduos interpretam o mundo, suas comunidades e suas próprias subjetividades.

Essa educação linguística que compreendemos é complexa e transdisciplinar por não se restringir ao ensino instrumental de língua, indo além do foco restritivo de vocabulário e gramática. Ela valoriza práxis locais e contextualizadas de seus agentes e, por isso, entende as limitações que muitos deles têm por questões múltiplas que evidenciam o não isolamento da educação na sociedade e se atenta, portanto, de maneira crítica aos recursos possíveis na educação, principalmente naquela que carece de bons materiais para facilitar o trabalho dos envolvidos.

Ferraz (2024) nos lembra, com base em Freire, que educadores linguísticos precisam se opor ao ensino mecânico tão fortemente presente na indústria do ensino de inglês, visto que, na educação linguística, busca-se ir além do que comumente está associado ao ensino de línguas, principalmente o inglês. Para o autor:

> (...) é relevante resgatar a premissa de que a educação linguística em língua inglesa significa muito mais do que a dicotomia ensinar e aprender (ou das áreas tradicionalmente conhecidas como Ensino e Aprendizagem de Línguas, Aquisição de Línguas ou ELT), pois problematiza a língua-linguagem, a linguagem-língua e a educação como práticas sociais que devem ser sempre compreendidas contextualmente, nas dimensões políticas/ideológicas, culturais e históricas/contextuais. Isso significa que a educação linguística "reforça a ideia de (re)direcionar a atenção dos alunos para o mundo, para que possam encontrar o que o mundo lhes pede" e "onde a nova geração tem tempo para conhecer o mundo e como se conhecem em relação ao mundo" (Menezes de Souza; Monte Mór, 2021, P. 667). Numa perspectiva de educação linguística, os alunos aprendem línguas-linguagens lendo o mundo através das palavras, nos dizerem de Freire (p. 150-151).

Nessa perspectiva, o livro didático, além de organizar conteúdos e orientar atividades, pode atuar como mediador da educação linguística e, ao mesmo tempo, propor práticas discursivas capazes de reforçar determinadas ideologias e invisibilizar outras. Siqueira (2022) argumenta que os materiais de inglês frequentemente constroem um "mundo plástico", homogêneo e descontextualizado, que pouco dialoga com as experiências reais dos estudantes. Com essa característica, o LD pode reproduzir visões hegemônicas de língua e cultura, invisibilizando vozes locais, saberes populares, culturas marginalizadas, reforçando estereótipos ou silenciando identidades. Inspirados em Pessoa (2009), questionamos de que forma esse recurso pode contribuir para o desafio de "ensinar os alunos a compreender as interpretações dos fenômenos da realidade, a tratar de compreender os lugares a partir dos quais se constroem e assim compreender a si mesmos" (p. 58).

A educação linguística, nesse contexto, influencia diretamente a capacidade crítica dos sujeitos e sua participação na sociedade (Silva, 2018), contribuindo para questionar padrões e ressignificar sentidos coloniais ao permitir uma formação mais situada e conectada às realidades dos aprendizes. Por isso, não deve ser vista apenas como meio de aquisição da língua-alvo, mas como espaço para refletir sobre questões e aspectos estruturais que moldam nossa sociedade, entre eles, as relações de poder e as disparidades sociais.

Diante de um contexto no qual o livro didático pode apresentar visões de mundo restritas ou superficiais, a agência docente crítica e transformadora (Landim, 2024) desempenha um papel fundamental. Dessa forma, os educadores podem romper com a

visão acrítica de mundo e de LD imposta pelo sistema neoliberal e expandir as perspectivas oferecidas pelo material ao conectar os conteúdos à realidade dos alunos, permitindo que eles também se vejam como membros atuantes de uma sociedade diversa e em constante transformação. Essa questão será aprofundada na seção subsequente.

Agência docente e (de)colonialidades

Sendo um gênero textual, o LD deve ser avaliado sob múltiplas óticas que extrapolem adjetivos simplistas como "bom" ou "ruim", devolvendo ao gênero o seu caráter inerentemente complexo[1]. Dito de outro modo, como qualquer outro texto, nas considerações e valorações a serem feitas a um MD, deve-se pensar, para além dos formatos e conteúdos do texto, suas produções e recepções textuais. Entram, nesse jogo, questões sociais, históricas, culturais e educativas dos produtores, o que inclui elaboradores, mas também os receptores – professores e alunos que, sendo pessoas situadas em um tempo e lugar histórico, colaboraram para que o MD tenha sentido (ou não) na sala de aula.

Assim é que Freitas dos Santos (2024) elucida que um material elaborado por um/a profissional seguidor/a do estruturalismo pode influir para o texto as suas crenças de língua, educação e sociedade, mas que o mesmo material pode ser adaptado, em aula ou antes dela, por um/a professor/a mais progressista quanto aos fenômenos supracitados. Evidentemente, o contrário também pode ocorrer: um material pensado para atender a objetivos mais pós-estruturalistas pode ser redimensionado por um/a professor/a mais conservador. Devemos ter em mente, ainda, que questões mais profundas estão envolvidas tanto no elaborar, adotar e adaptar MDs como na própria educação, o que faz com que os casos ilustrados sirvam apenas de exemplificação para o processo educacional inerentemente complexo.

O que queremos dizer com tudo isso é que um MD jamais pode ser considerado "bom" ou "ruim" apenas pensando em uma dimensão, seja ela linguística, social, formativa, crítica e assim por diante. Ao considerarmos um MD, devemos acionar os mais diversos campos de maneira qualitativa, não se fazendo perder, tampouco, o manuseio que vai ser desenvolvido do material. Entram em cena professores e alunos que, agentivos, são mais do que usuários de livros – eles trazem consigo crenças referentes à educação, à sociedade, ao mundo, ao ensino e aprendizagem de língua(gens) e, evidentemente, ao próprio LD, o que os leva a enxergar o material com suas maneiras que, mesmo ligados a estruturas sociais e culturais, são também singulares (Freitas dos Santos; Kawachi-Furlan, 2025).

Materiais podem nascer com as melhores intenções pedagógicas, socioemocionais, históricas e culturais por parte de seus produtores, mas os receptores (professores e alunos que, nesse processo, também se tornarão produtores) trarão, conforme Jordão (2021) defende, questões igualmente densas que devem ser consideradas na análise de como esse material poderá ser utilizado em sala de aula. Aos professores, que sócio-histórico-culturalmente lhes são esperados autonomia para gerenciamento de aula, o que envolve a seleção de MD, devem estar atentos ao que o seu contexto – formado por estudantes, comunidade escolar, tempo e espaço sociais, históricos e culturais – lhes aponta.

[1] Entendemos que complexidades no campo educacional referem-se aos diversos elementos que compõem o processo de educação linguística, o qual, por sua vez, não é linear ou controlável, mas dinâmico e localizado. Portanto, ao afirmarmos que o processo educacional é complexo, estamos reconhecendo a presença de fatores variados, imprevisíveis e construídos sob diversas dimensões, o que implica conceber que todos os aspectos relacionados à educação não podem ser discutidos de maneira simplista.

No caso do ensino privado, nem sempre o/a professor/a poderá escolher seus MDs. Há, nesse cenário, uma cadeia a ser cumprida entre gestores/as, estudantes, seus/suas responsáveis e professores/as. Envolvendo dinheiro diretamente dos responsáveis, pode-se haver uma expectativa de que, durante o período em que o MD for comprado para ser utilizado, ele seja aproveitado do início ao fim (Basoni; Merlo, 2019), afinal, entende-se que se trata de mais um produto a ser consumido. Em casos como o descrito – em que professores e alunos apenas seguem o que está estipulado em um MD a fim de finalizá-lo, buscando a ideia de eficácia do processo educacional – esses personagens tornariam-se reféns do MD, que deveria auxiliá-los em sala de aula, em vez de submetê-los à posição de figurantes.

Entendemos agência como uma condição de agir alinhada à ciência de onde e quando os sujeitos envolvidos no processo educacional se encontram, evocando questões históricas, sociais, culturais, econômicas, jurídicas, educacionais e assim por diante, permitindo ao sujeito agir consoante ao seu contexto (Landim, 2021; 2024). Em cenários em que professores e estudantes ficam condicionados/as a um MD fabricado por produtores que pouco conhecem a sala de aula a que o material será destinado, pouca atuação pode ser vista. Contudo, agência não é feita apenas de atuação, mas da mescla entre ela e sua compreensão de si e do seu entorno. Outrossim, conforme defendido por Jordão (2021), até mesmo amarrados a metodologias ou ideologias restritas, professores desenvolvem práxis singulares para suas salas de aula. Destarte, a depender dos contextos diante de MDs impostos, o/a professor/a precisa ter agência para ao menos conseguir atuar nas brechas (Duboc, 2012) de maneira consciente. Essa agência é fulcral, pois múltiplos estudos denunciam o caráter artificial dos livros confeccionados globalmente e que, muitas vezes, estão presentes nas salas de aulas.

Cunha (2018) denuncia o caráter artificial do LD como mundo (im)perfeito, enquanto Siqueira (2022) seguirá a ideia com o adjetivo "plástico". Os dois autores mencionados e Gatti Júnior (1997) chamaram a nossa atenção para o mercado lucrativo em que LDs são produzidos. No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, Cunha (2018) e Siqueira (2022) defendem que, ao tentarem vender o máximo de LDs possível, editoras produzem MDs que sejam o menos controverso possível, não podendo conter qualquer menção a temas ligados à PARSNIP, acrônimo para Política, Álcool, Religião, Sexo, Narcóticos, Ismo no geral (racismo, feminismo, machismo) e Pornografia. O resultado é, conforme denunciado pelos estudiosos, uma tentativa de neutralidade que pouco faz sentido com a realidade dos maiores consumidores dos LDs – falantes não nativos –, haja vista o foco dos MDs nos lugares onde eles são produzidos – Estados Unidos e Reino Unido. Educadores precisam atuar contra essas colonialidades produzidas pelo Norte Global[2].

No caso de escolas públicas, o Plano Nacional de Livro Didático (doravante PNLD) opera de maneira comprometida para selecionar materiais que atendam aos requisitos exigidos pela política, estabelecendo critérios para que apenas obras de extrema qualidade estejam disponíveis para os professores de cada área, que, por sua vez, participam das seleções de livros didáticos em suas redes (Basoni; Merlo, 2019; Silva; Barros, 2021). Nesse cenário, a agência dos professores fica mais visível, haja vista a participação dos professores desde a escolha do LD. Entretanto, ainda que o PNLD e os próprios educadores façam boas escolhas, nenhum MD é ou pode ser considerado perfeito

[2] Conceito proposto por acadêmicos referente não à geografia linear que divide Norte e Sul, mas à hegemonia que algumas instituições, como países e seus povos, exercem sobre outros. Assim, o Norte Global é composto por instituições hegemônicas, enquanto o Sul por instituições periféricas, como é o caso de toda a América Latina em contrapartida de países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e outros economicamente hegemônicos. Essa ideia posiciona o Norte como superior ao Sul em diversos sentidos, sendo todos eles coloniais (Jordão, 2021).

(Gottheim; Pereira, 2013; Ferraz; Kawachi-Furlan, 2018; Siqueira, 2022; Freitas dos Santos, 2024). Voltamos, novamente, à necessidade de lançarmos atenção ao MD sempre de maneira localizada.

A pesquisa de Carvalho, Irineu e Costa (2023) exemplifica bem essa complexidade. Os cientistas, que estudaram as propostas de um LD de inglês e outro de espanhol, as perspectivas docentes diante dos materiais e as práticas discentes de letramentos, elogiam o caráter social dos livros em questão de providenciar o "(...) ensino de línguas estrangeiras mediado por gêneros" (p. 245), defendendo, assim, os materiais como contextualizados, relevantes e sensivelmente multiculturais.

Entretanto, ao entrevistarem a professora que utiliza o LD de inglês, os autores mostram uma perspectiva docente destoante da visão que eles tinham até então do livro:

> Podemos afirmar que o conjunto de respostas da docente às questões da entrevista revela a crença de que o livro didático de inglês está em descompasso com as condições de trabalho docente na escola: os textos, em geral, abordam fatos da cultura e da língua que não condizem com a identidade e com a realidade social dos alunos que fazem uso do livro didático. Parece-nos, pois, que esse material de ensino foi pensando para uma realidade social destoante da realidade das escolas públicas, o que nos deixa profundamente preocupados com o quadro com o qual nos deparamos nestas análises, haja vista que o trabalho com gêneros na escola é, antes de tudo, um trabalho situado, contextualizado, que deve levar em conta as práticas de leitura e de escrita dos alunos que fazem uso desse material (Carvalho; Irineu; Costa, 2023, p. 249).

Esse cenário nos ajuda a refletir sobre as complexidades envoltas no campo educacional, pois não se trata de indicar quem estaria certo ou errado. Lembramo-nos, dessa forma, da famosa máxima de Ferdinand de Saussure (1916) defendendo que o ponto de vista cria o objeto, qual seja, nossas ocupações, intenções, vivências e subjetividades nos farão ver um único texto de maneiras plurais. Conforme defendemos, um texto é muito complexo para ser julgado de forma simplista como "bom" e/ou "ruim". Assim, devem ser respeitadas tanto a visão dos cientistas com suas contribuições de anos sobre questões complexas envolvendo educação linguística, como LDs e concepções de língua(gens), quanto a percepção da docente que possivelmente vive a educação linguística por meio do uso de LDs e a concepção materializada de língua(gens). Evidentemente, ambos estudam e vivenciam a educação linguística de maneira séria e o que deve ser levado em questão é a validade do material quanto ao seu uso, tempo, espaço e produtores.

Em muitos casos, o livro didático é, infelizmente, um dos poucos materiais disponibilizados nas salas de aulas. Nesse caso, o/a professor/a que adota deliberadamente o LD precisa entender criticamente o valor da adoção do material no seu contexto; depois, ele/a deve enxergar as lacunas que um texto traz. Essa consideração crítica deve abarcar, por exemplo, a noção de que um LD nunca será atemporal; que seus conteúdos e formatos devem acompanhar as mudanças socioeconômicas, culturais, históricas e emocionais inerentes ao mundo de modo que possa fazer sentido para os seus produtores. Antes dos anos 2000, por exemplo, era de se esperar livros preto e branco com temáticas da época. Como adotar ou conceber um MD mais de 25 anos depois sem contar com recursos multimodais e temas que reflitam a pluralidade em vários sentidos que vivenciamos?

Embora acreditemos que o/a professor/a seja capaz de, com sua agentividade e práxis de sala de aula, ser crítico/a diante do MD, esse desenvolvimento de criticidade pode ser facilitado com a formação docente que lhe oportunizar não apenas teóricos acadêmicos, mas também perspectivas plurais de outros colegas formadores e formandos

unidos pelo contexto educacional. No relato de experiência providenciado por três licenciandas e uma professora do curso de Letras-Inglês na disciplina de "Análise, elaboração e adaptação de material didático" (Merlo *et al*, 2023), percebemos o quão importante a formação docente é como oportunidade de leituras, afeto e, evidentemente, produção de conhecimento que, quando desenvolvidos coletivamente, permitem-nos repensar aspectos que individualmente podem ser mais custosos.

Como de outra maneira que não coletiva, por exemplo, perceber as várias colonialidades do Norte Global no e para o Sul Global nos vários setores da nossa sociedade e notar que elas não são naturais, mas imposições do centro para as periferias? Como, sem a pluralidade que o coletivo implica, entender que a educação é um desses setores de (de)colonialidades, sendo guiada, inclusive pelo LD que, sócio-histórico-culturalmente produzem violências em alunos e professores? Para nós, tais violências estão presentes quando o LD é frequentemente alçado como "máxima autoridade" (Tomlinson; Masuhara, 2013, p. 44, nossa tradução) ou "senhor" (Souto Junior; Tilio, 2014, p. 49), tornando apassivados e reféns seus consumidores – professores/as e alunos/as – que, nesse processo, muitas vezes tem suas agentividades, subjetividades e intelectualidades roubadas ao seguirem mecanicamente um LD. Nesse caso, são vistas não como pessoas que podem contribuir com a produção contínua do MD em sala de aula e fora dela, mas como meros consumidores e reprodutores obedientes.

É por isso que advogamos por uma formação docente que respeite a pluralidade de perspectivas de todos os envolvidos para que se tornem visíveis as amarras coloniais presentes em sociedades historicamente colonizadas, como é o caso do LD sendo uma verdade absoluta ou única referência possível, fazendo alunos e professores serem reféns dele. Galvão e Zanotelli (2022), ao conceituarem MD, defendem que ele é tudo que auxilia um/a professor/a em sala de aula em prol da educação linguística. Freitas dos Santos (2024) caracteriza como positivo o conceito amplo das autoras supracitadas, ao mesmo tempo que chama a nossa atenção para a necessidade de pensarmos nos objetivos pedagógicos que temos com cada MD que levamos para a sala de aula. O tom plural do MD nos ajuda a sermos criativos para transformarmos vários recursos em MD; contudo, o caráter pedagógico não pode se perder nesse processo.

É por isso que precisamos de professores agentivos que entendam os seus lugares como intelectuais (Giroux, 1997) e que ajam como tal, reconhecendo as potencialidades, fragilidades e possibilidades de diversos MDs, o LD incluso. Evidentemente, além do trabalho dos professores, necessitamos do trabalho transdisciplinar de toda uma sociedade para que essa sociedade seja transformada por decolonialidades da forma como desejamos. Indubitavelmente, nesse cenário, LDs tomarão os seus lugares como coadjuvantes na sala de aula, enquanto professores, alunos e seus contextos serão agentivos em ditar como a educação será desenvolvida.

Considerações finais

Neste estudo, buscamos discutir as complexidades envolvendo o livro didático frente ao crescimento de discussões de temas como educação linguística, decolonialidades e agência docente.

Apontamos as complexidades envoltas do LD: é um produto pertencente a uma cadeia capitalista, calcado em colonialidades que tornam reféns muitos professores e alunos. Todavia, para além de toda a problemática envolvendo-o, não podemos negar o seu papel como auxiliar de trabalho para professores com rotinas extremamente exaustivas. Dessa forma, propomos pensar em LDs não de maneiras simplistas, como "bom" ou "ruim", mas envolvendo as complexidades inerentes a ele e seus usuários que,

com criticidade, saberão distinguir suas múltiplas potencialidades, fragilidades e possibilidades nos contextos em que atuam.

Assim, o LD tem um papel importante na educação linguística, mas ele é apenas um dos vários MDs que professores e estudantes precisam reconhecer no processo educacional. Para que isso seja possível, a formação docente precisa englobar questões como agência, educação linguística, (de)colonialidades e material didático sempre em perspectivas plurais para que educadores possam construir seus repertórios de maneiras diversas e, assim, construir, junto aos seus alunos, uma educação linguística horizontal, colaboradora, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 434-452, 2019. DOI: https://doi.org/10.22168/2237-6321-21593

CARVALHO, T. L.; IRINEU, L. M.; COSTA, W. P. de A. Ensino de inglês e de espanhol como línguas estrangeiras no Nordeste brasileiro: reflexões sobre livro didático, discurso do professor e práticas de letramento de alunos. In: BRAMBILA, G.; REZENDE, P. (Orgs.). **A linguística na escola básica**. Tutóia: Diálogos, 2023. p. 229-258.

CASSIANO, C. C. de. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI:** a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CUNHA, C. T. de. S. O mundo (im)perfeito dos livros didáticos de inglês. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2018. p. 249-285.

DUBOC, A. P. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. Tese de doutorado. 2012. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. 2012.

FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Introdução: Ensino e aprendizagem de línguas e Educação linguística em tempos contemporâneos. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2018. p. 13-29.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MOR, W. (Org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 103-117.

FERRAZ, D. M. **Língua-linguagem, educação e educação linguística**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FREITAS DOS SANTOS, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Praxiologias (de)coloniais em cenário de inglês para fins específicos: Olhares autoetnográficos de professores de língua(gem)s. **Pensares em revista**, São Gonçalo, v. 33, 2025, p. 180-205. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/89467. Acesso em: 25 dez. 2025.

FREITAS DOS SANTOS, D. **O tio de inglês nos meandros da autoetnografia**: decolonialidades e representatividades por meio do trabalho com material didático. 2024. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/64c53de8-87d9-4ab9-9ad1-63956d7f0a3a/content. Acesso em: 10 nov. 2026.

GALVÃO, A. S. M.; ZANOTELLI, R. N. Ensino de língua inglesa na educação infantil: a importância da formação docente para escolha, elaboração e adaptação de materiais didáticos. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATOLLIN, S. R. B. (Orgs.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 193-213.
GATTI JÚNIOR, D. Livros Didáticos, Saberes Disciplinares e Cultura Escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**, Pelotas, RS, v. 1, n. 2, p. 29-50, 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30663. Acesso em: 10 nov. 2026.
GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58829. Acesso em: 10 nov. 2026.
GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A. L. Análise de uma unidade para ensino de PLE: expondo os limites e as potencialidades de materiais didáticos e da ação do professor. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 215-238.
JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.
JORDÃO, C. M. Applied linguistics “made in Brasil”: a guessing game. In: SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (Orgs.). **Applied linguistics questions and answers**: essential readings for teacher educators. 1 ed. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 13-25.
JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês. 1 ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 71-82.
LANDIM, D. S. P. Can the Teacher Act? Agency in Language Teacher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, p. 1-12, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/jbLtM83VN8QrVrYLPTfyGTg/?format=html&lang=en. Acesso em: 17 dez. 2025.
LANDIM, D. S. P. Agência de professores de línguas sob a ótica dos novos letramentos. In: EGIDO, A. A.; BROSSI, G. C.; SILVA, V. E. da.; ROSA-DA-SILVA, V. (Orgs.). **Linguagens em tempos inéditos**: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas. 1 ed. Goiânia: Scotti, 2021, v. 1, p. 99-119.
LUCAS, P. O. **Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (le) na prática de professores da escola pública**: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo? 300fls. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos. 2016.
MALEY, A. Principles and Procedures in Materials Development. In: AZARNOOSH, M.; ZERAATPISHE, M.; FARAVANI, A.; KARGOZARI, R. H. (Orgs.). **Issues in Materials Development**. Série Critical New Literacies, Roterdã, v. 4, 2016. p. 11-30.
MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Afterwords: Hope and Education in Dystopic Times: Thinking about the Present as if from the Future. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 657-670, 2021. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202118373

MERLO, M. C. R. *et al*. Design/Redesign de material didático para educação linguística em inglês no ensino básico: um relato de experiência. In: BRAMBILA, G.; REZENDE, P. (Orgs.). **A linguística na escola básica**. Tutóia: Diálogos, 2023. p. 201-228.
PAIVA, V. L. M. de. O. e. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.
PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge. Google Scholar, 2000.
PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/hHBFRJxkySbzCs43F3JRWss/abstract/?lang=p. Acesso em: 24 dez. 2025.
SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
SILVA, R. P.; BARROS, A. L. E. C. de. A decolonialidade no ensino de língua inglesa: o professor, o estudante e os conteúdos presentes no livro didático. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 79, supl., p. 32-46, 2021. Disponível em: https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/6. Acesso em: 10 nov. 2026.
SILVA, S. B. Educação linguística crítica, protagonismo e mobilidade: caminhos para viver a língua inglesa. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 213-224.
SIQUEIRA, S. ELT materials for Basic Education in Brazil: is there room for an ELF-aware practice? **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 65, p. 118-146, 2020. DOI: https://doi.org/10.9771/ell.v1i65.36472
SIQUEIRA, S. The plastic world of ELT textbooks: a necessary deconstruction. In: LOZADA, H. R. (Org.). **Educational innovation in times of crisis**. Esmeraldas: Publicación Electrónica, v. 1, p. 40-62, 2022.
SIQUEIRA, S. O mundo plástico do livro didático de língua inglesa: uma desconstrução necessária. In: HASHIGUTI, T. S.; CADILHE, S. T.; SILVA, I. R. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**: diálogos e (re)começos. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2023, v. 1. p. 159-190.
SOUTO JUNIOR, E. M.; TILIO, R. Gênero e Sexualidade em Livros Didáticos: Impactos da Avaliação do PNLD?. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 47-71.
TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, [S. l.], v. VII, n. XXVI, p. 117-144, 2008. Disponível em: https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/download/33/71/0. Acesso em: 24 dez. 2025.
TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. Cambridge University Press, 2nd Edition, 2011.
TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. Materials Development for Language learning: principles of cultural awareness. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 29-54.