



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - UAL
GRADUAÇÃO EM LETRAS - LÍNGUA INGLESA

JOSÉ VINÍCIOS VALENÇA DE SOUSA

REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

CAJAZEIRAS - PB

2023

JOSÉ VINÍCIOS VALENÇA DE SOUSA

REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras - Língua Inglesa da
Universidade Federal de Campina Grande
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciatura em - Letras Língua
Inglesa.

Orientador(a): Fabiane Gomes da Silva

CAJAZEIRAS - PB

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S725r Sousa, José Vinícios Valença de.
Representações étnico-raciais no ensino e aprendizagem da Língua
Inglesa: uma análise de livro didático /José Vinícios Valença de Sousa. –
Cajazeiras, 2023.
63f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Fabiane Gomes da Silva.
Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa) UFCG/CFP,
2023.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Representações étnico-raciais. 3. Livro
didático. 4. Cultura afrodescendente. 5. Análise didática- Coleção Conexões
& Vivências – 2020. 6. Livros Joy e Anytime - análise didática - 2020.
I. Silva, Fabiane Gomes da. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 811.111

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

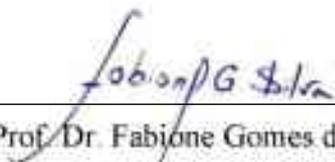
JOSÉ VINÍCIOS VALENÇA DE SOUSA

**REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO**

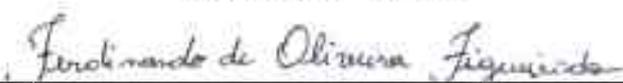
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Aprovado em: 03 / 07 / 2023

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Fabiane Gomes da Silva
(Orientador) – UFCG



Prof. Dr. Ferdinando de Oliveira Figueiredo
(Examinador 1) – UPE



Profa. Esp. Tamires Parnaíba Bruno Zambrano
(Examinadora 2) – ECIT Cristiano Cartaxo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador Prof. Dr. Fabiane Gomes da Silva, que me motivou e me guiou da melhor maneira possível na elaboração deste trabalho.

Agradeço ao meu companheiro Rafael Barreto Carneiro, que me incentivou a não desistir quando eu pensei que não seria mais possível continuar.

Agradeço aos amigos que fiz durante o curso, que foram fundamentais na minha caminhada e que por muitas vezes me inspiraram e ajudaram a compreender diversas coisas, além das conversas e trocas que me fizeram relaxar nos momentos mais difíceis.

Agradeço a minha prima Mariana Valença que me inspirou a seguir com o tema deste trabalho e compartilhou conhecimentos teóricos.

Agradeço à Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias por todo o conhecimento compartilhado e pelas indicações de leitura quando eu nem havia iniciado minha pesquisa, mas já sabia sobre o que seria.

Agradeço à Profa. Ma. Luciana Parnaíba de Castro pelos conhecimentos compartilhados acerca da pedagogia dos multiletramentos.

Dedico este trabalho à minha mãe Andrea Valença e à minha Irmã Vanessa Valença pelo apoio incondicional e por acreditarem em mim.

RESUMO

Nesta pesquisa foi realizada a análise de algumas unidades de livros didáticos de língua inglesa, a coleção *Conexões & Vivências* (2020), e os livros únicos *Joy!* (2020) e *Anytime* (2020), para verificar a existência de representações da cultura afrodescendente e suas raízes e também a existência de pautas antirracistas explícitas. Durante a análise foram consideradas as imagens das unidades selecionadas, bem como textos e atividades propostas, com o objetivo de confirmar se elas contemplam, ou não, ideias que possam combater o racismo e representar negros de forma igualitária. Tal pesquisa partiu do pressuposto de que essas pautas precisam ser inseridas nas escolas de forma interdisciplinar, como prevê a lei 10639/2003. Além da lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também serviu de aporte para este trabalho, assim como as contribuições de alguns teóricos como Leffa (2016) e Hooks (2019), que contribuíram para o desenvolvimento do histórico do ensino de Língua inglesa e Hearter e Barbosa Júnior (2013), que orientaram a análise do conteúdo dos livros. Por fim, a pesquisa revela que estamos diante de evoluções significativas rumo a uma educação menos preconceituosa, porém que os livros didáticos precisam ser menos omissos e mais diretos no que diz respeito a discutir pautas raciais e suas ilustrações.

Palavras chaves: Ensino de língua inglesa; representações étnico-raciais; livro didático.

ABSTRACT

In this research, we analyzed some units of English language textbooks, the Conexões & Vivências collection (2020), and the single books Joy! (2020) and Anytime (2020), to verify the existence of representations of Afro-descendant culture and its roots and if it has sufficient explicitly anti-racist agendas. During the analysis, we considered the images of the selected units, the texts, and proposed activities, to confirm whether or not they contemplate ideas that can combat racism and represent black people equally. Such research started from the assumption that these guidelines need to be inserted in schools in an interdisciplinary way, as the law 10639/2003 requires. In addition to the law, the Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) also supported this work, as well as the contributions of some theorists such as Leffa (2016) and Hooks (2019), who inspired the teaching English history development and Hearter and Barbosa Júnior (2013), who guided the analysis of the content of the books. Finally, the research reveals that we are facing significant developments towards a less prejudiced education but that textbooks need to be less silent and more direct about discussing racial guidelines.

Key words: English teaching; ethnic and racial representations; textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Capa do livro Conexões e Vivências Língua Inglesa, 6º ano.....	43
Figura 2: Conexões e Vivências Língua Inglesa; 6º ano: Unit 1, Lesson 1.....	44
Figura 3 Conexões e Vivências Língua Inglesa; 7º ano: Unit 4, Lesson 7.....	45
Figura 4: Conexões e Vivências Língua Inglesa; 8º ano: Unit 2, Lesson 4.....	46
Figura 5 Conexões e Vivências Língua Inglesa; 9º ano: Unit 1, Lesson 1.....	47
Figura 6 Conexões e Vivências Língua Inglesa; 9º ano: Unit 3, Lesson 5.....	48
Figura 7: Conexões e Vivências Língua Inglesa; 9º ano: Unit 4, Lesson 8.....	49
Figura 8: Conexões e Vivências Língua Inglesa; 9º ano: Unit 4, Lesson 8.....	49
Figura 9: Conexões e Vivências Língua Inglesa; 9º ano: Unit 4, Lesson 8.....	50
Figura 10: Joy! Ensino Médio.....	52
Figura 11: Joy! Ensino Médio.....	52
Figura 12: Joy! Ensino Médio.....	53
Figura 13: Anytime: Ensino Médio.....	54
Figura 14: Anytime: Ensino Médio.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fatores a serem considerados para análise dos livros didáticos

40

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LD – Livro Didático

LDB – Lei De Diretrizes E Bases

LI – Língua Inglesa

LF – Língua Franca

MGT – Método Gramática e Tradução

MD – Método Direto

NME – Novo Ensino Médio

OCEM - Orientações Curriculares Para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional Do Livro Didático

PNPIR - Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1.2. A Escolarização Do Negro No Brasil: Um Panorama Histórico.....	18
2.1.3. Políticas De Ação Afirmativa No Brasil Na Contemporaneidade	21
2.2. A Língua Inglesa Como A Língua Franca Das Comunicações E Interações Globais Na Atualidade.....	23
2.2.1. Panorama Histórico Do Ensino De Língua Inglesa No Brasil Até A Normatização De Inclusão De Conteúdos Étnico-Raciais No Currículo	27
2.2.2. A Lógica Imperialista E Colonizadora Historicamente Materializadas No Ensino E Na Produção De Materiais Didáticos Em Língua Inglesa.....	34
3. METODOLOGIA.....	40
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DO MATERIAL DIDÁTICO RECÉM- APROVADO PELO PNLD.....	41
4.1. O Material Do Ensino Fundamental II: A Coleção Conexões & Vivências Língua Inglesa Aprovada Em 2024	42
4.1.1 Panorama sobre a coleção CONEXÕES & VIVÊNCIAS LÍNGUA INGLESA	50
4.2. O ensino médio: os livros didáticos Joy! e Anytime aprovados em 2024.....	51
4.2.1 O livro Joy!	51
4.2.2 O livro Anytime.....	54
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

1. INTRODUÇÃO

O livro didático vem por muito tempo sendo discutido, na tentativa de mensurar sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Esse material, quando bem utilizado, é de fato uma ferramenta que enriquece a prática docente. Porém, em muitos casos, professores e o PNLD aprovam livros com conteúdos que não condizem com o que preveem os documentos oficiais que guiam a educação.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar como os livros didáticos de língua inglesa estão abordando a cultura afrodescendente e o antirracismo tendo em vista a Lei 10639 de 2003, que prevê a valorização da cultura africana no Brasil, em todo o currículo escolar. Ao fazer essa análise, também nos preocupamos em como os estudantes negros têm acesso à língua inglesa, se eles se sentem representados e incluídos no processo de ensino aprendizagem ou se identificam com as metodologias dos professores e com os conteúdos abordados. Além disso, verificamos como os professores de língua inglesa estão divididos por classe social e cor da pele.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de ainda existir muita discriminação contra negros e em todos os âmbitos sociais. Por isso, é de suma importância que práticas antirracistas sejam realizadas dentro das escolas, onde os estudantes passam boa parte da infância e adolescência e estão em fase de desenvolverem diversos conhecimentos científicos e de convívio social. Nesse contexto, os adolescentes e crianças estão sujeitos a reproduzirem o que aprendem em sala de aula, sejam esses aprendizados positivos ou negativos.

Pelo fato dos livros didáticos serem ferramentas bastante utilizadas pelas escolas públicas e privadas, o cuidado de manter esses materiais longe de estereótipos e ou de padrões que desvalorizem minorias é indispensável. Não obstante a isso, podemos ver que muitos livros didáticos não estão preocupados em desmistificar tais estereótipos e, por vezes, chegam a reforçar alguns deles.

Desse modo, fica evidente que estamos diante de uma sociedade que precisa mudar seus hábitos, reconhecer seus erros e problemas, e evoluir. Por isso, esta pesquisa se junta a outras que tratam do tema, como mais uma tentativa de ilustrar que o mundo segue proferindo réplicas racistas e que muito desse preconceito ocorre também na escola, tanto de forma direta, onde pessoas subjagam outras pela cor da pele, quanto indireta, quando o

corpo escolar, incluindo os materiais pedagógicos, omite as atitudes e alimenta o chamado racismo estrutural.

Para basear nossa pesquisa, que é de caráter qualitativo e bibliográfico, nos apoiamos nos trabalhos de autores como, Piovesan (2008), Barros (2011), Leffa (2016), Hooks (2019), além dos documentos oficiais que orientam a educação como a BNCC (2018) e os PCNs (1998 e 2000). Para iniciar a pesquisa, estabelecemos o referencial teórico onde revisamos o que se sabe sobre a temática educacional antirracista. Na sequência discutimos um pouco da história do livro didático de língua inglesa no Brasil, e por fim analisamos alguns dos livros mais recentes que circulam nas escolas no Brasil, a fim de reconhecer se há ou não a contemplação do que é previsto pela lei 10.639 e BNCC acerca de práticas que valorizem a cultura afrodescendente e, obviamente, que associam-se com os conhecimentos linguísticos que também são previstos para os níveis fundamental II e médio da educação básica.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Representatividade é algo que vem sendo amplamente discutido nos últimos anos e, conseqüentemente, tem dado margem para a manifestação de ideias retrógradas vindas de uma parcela social que nunca soube respeitar e conviver com a diversidade. Em todos os meios de interação social, ainda é comum vermos minorias precisarem se autoafirmar para que tenham suas vozes ouvidas. No caso da população negra do Brasil e do mundo, o ódio e discriminação direcionados a essas pessoas agrava-se quando elas são mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência ou fazem parte de qualquer outro grupo que esteja fora do que é considerado padrão. Infelizmente, para driblar essa problemática, ações insuficientes têm sido desenvolvidas.

2.1. Conceituando Raça, Etnia, Gênero E Sexualidade

Sentir-se representado dentro das escolas e outros espaços educacionais é essencial para uma formação acadêmica minimamente produtiva. Infelizmente, para a população negra essa representatividade é negada em muitos casos. Devido à persistência de ideias escravocratas que perduram desde o colonialismo, muitas vezes, os afrodescendentes nem sequer são reconhecidos como cidadãos dignos de educação.

Parte desse preconceito é mantida até os dias atuais por falta de interesse das sociedades, em geral, de buscarem quebrar essas ideologias que nos levam de volta para séculos atrás, quando nossos ancestrais eram torturados e até mortos para servirem os desejos dos brancos. Hoje em dia, com base na crença de diferenças dentro da raça humana, em que uma se sobrepõe a outra, essa tortura continua a atingir os pretos. Walsh (2014) observa que:

Essa colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas (WALSH, 2009, p. 14).

Nesse contexto, os conhecimentos acerca de raça, etnia, gênero e sexualidade são ainda abstratos, visto que as discussões levantadas sobre esses temas não chegam à maioria das pessoas. Em um escopo limitado, onde circulam as pesquisas mais profundas sobre esses termos, fica claro que seus conceitos são definidos de maneira equivocada em muitos

contextos. Tais pesquisas evidenciam que existe uma relativa falta de conhecimentos suficientes para compreender as diferenças entre raça e etnia, gênero e sexualidade, que se reflete nas recorrentes manifestações de aversão a pessoas afrodescendentes, mulheres, povos indígenas e outras minorias, historicamente marcadas pelo apagamento em uma sociedade onde permanecemos ouvindo versões diferentes de história única, como enfatiza Adichie (2019).

Para a Biologia e Sociologia, a raça nada tem a ver com as diferenças fenotípicas entre os seres humanos. Na verdade, é mais coerente que pensemos o conceito de raça como uma construção histórica baseada em contextos políticos, econômicos e sociais. É importante ressaltar também que raça e etnia não podem ser diluídas, uma vez que ambos os termos possuem suas divergências bem delimitadas (BARROS, 2001, p. 7). Portanto, fica evidente que levantar debates em torno do que se entende por étnico-racial é necessário para a produção de ideias concretas que alcancem uma parcela significativa da sociedade e a desinformação sobre raça e etnia seja reduzida.

Quando traçamos um panorama sobre o ponto de partida do conceito de raça, a relação com etnia e o reconhecimento indenitário dos afrodescendentes, vemos que no princípio, através de outras nomenclaturas, o termo raça era propagado com o objetivo de separar pessoas de pele escura das de pele clara, atribuindo a estas uma posição de superioridade, domínio e soberania. Segundo BARROS (2011):

[...] em meados do Iluminismo (sécs. XVII-XVIII), ainda persistia o paradigma cristão de explicação das diferenças entre os homens, mas este havia sofrido algumas adaptações. Neste momento, surgia a crença na “grande cadeia do ser”, que consistia em acreditar que Deus tinha criado todas as plantas e todos os animais numa cadeia que ia do elemento inferior ao superior. Os inferiores teriam como destino servir aos superiores (BARROS, 2011, p. 8-9).

Essa é uma ideia que não parece ter evaporado através do tempo. Em meados do século XIX, o termo modernizado raça, passou a ser utilizado como uma forma de diferenciar um ser humano de outro, com base em suas características físicas, mantendo a hegemonia presente em seu conceito inicial. Neste contexto, impulsionado pelo colonialismo, o racismo começou a se fazer presente em nossa história. Desde a antiguidade, a escravidão, a segregação, a discriminação são marcas enraizadas, que ainda rameiam nos dias atuais e muitas vezes culminam em crimes cometidos contra pretos.

Podemos então dizer, que o conceito de raça se difere de etnia. A ideia de etnia que conhecemos hoje é mais coerente quando o objetivo é diferenciar um grupo de outro. Afinal, quando se trata de costumes, crenças e cultura, a etnia materializa as origens de cada indivíduo pertencente a uma tribo. Há ainda outros fatores que determinam etnia, como a religião, a língua. Mas, raça, parentesco ou semelhanças físicas não influenciam nessa determinação (BARROS, 2011, p.15). Entretanto, não é ideal sobrepor um termo sobre o outro para tentar driblar os maus usos. Valorizar diferenças sociais, culturais, identitárias, e físicas é mais eficiente.

Fazer essa reflexão permite-nos pensar sobre o que constrói uma identidade, se é que de fato ela é construída. Atualmente, é comum vermos pessoas pretas se moldarem a partir dos pressupostos de raça e de tudo que é atribuído à “raça preta”. Para hooks (2019):

A integração racial, em um contexto social em que os sistemas da supremacia branca estão intactos, solapa os espaços marginais de resistência ao divulgar a premissa de que a igualdade social pode ser obtida sem mudanças de atitude culturais em relação à negritude e às pessoas (hooks, 2019, p. 46).

Sem essas mudanças, o que acontece muito, é a falta de autoaceitação inconsciente de pessoas que, sucumbindo ao imaginário alheio, se enxergam inferiores às outras, seja em características físicas ou psicossociais. Isso está principalmente ligado à desvalorização das diferenças. As pessoas que não se enquadram no padrão econômico, de cor, de gênero ou de outros aspectos que se encaixem no que é diferente desse padrão, são alocadas de forma excludente.

Esse contexto implica na importância de avaliar a maneira de enxergar-se e de enxergar o outro. Fazer questionamentos individuais sobre o seu lugar no mundo e na sociedade e qual é o seu valor, é necessário para a elaboração de uma identidade que não se molda a partir da visão do outro. Entender que todos nós somos importantes para o mundo, independente da cor da pele, etnia, sexualidade e gênero, é um trabalho árduo.

No entanto, no caso do ser negro, essa autorreflexão é mais complexa visto que desde os primórdios, esses povos e seus ancestrais são inerentes ao sujeito branco. O sentimento de pertencer para os afrodescendentes, em muitos casos, não é por se sentirem parte do mundo assim como os outros, mas sim pela ideia de pertencerem ao outro, ou de importarem menos do que o outro. Frantz Fanon (2008) diz que:

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas (FANON, 2008, p. 104).

Sendo assim, é nítido que o empoderamento negro está limitado a poucos casos. Na conjuntura atual da sociedade, ainda há uma tendência de discriminar o preto e isso acontece também entre a própria comunidade, que influenciada pelo que chamam de racismo estrutural, acaba não sendo capaz de se reconhecer como igual ao branco.

Essa é uma problemática semelhante ao machismo, que em muitos casos tem sua gravidade minimizada pelas réplicas do pensamento patriarcal que ditam o papel da mulher na sociedade e defende que crimes praticados contra mulheres resultam da “maneira como os homens foram educados”.

Quando pensamos sobre os conceitos de gênero e sexualidade, por exemplo, é possível fazermos uma dissociação parecida com a de raça e etnia. Em termos práticos, o gênero está conceituado dentro da área das Ciências Sociais como a identificação subjetiva de cada indivíduo. Diferente da Biologia, por exemplo, que com base em características morfológicas classifica o que são seres do gênero feminino e masculino. Já a sexualidade, projeta-se de acordo com sensações afetivas, emocionais e a partir da atração sexual.

Essa dicotomia de conceitos, com base no patriarcado, alimenta um imaginário popular desde o princípio da humanidade que atribui estereótipos às mulheres, que são consideradas como “sexo frágil” e ainda reforça que homem só é homem quando sente atração por mulheres e vice-versa. É também tendência desses estereótipos excluirmos uma parcela da sociedade que não se identifica com o gênero biológico. LEIRIA e FIGUEIREDO (2013) esclarecem que “A história do corpo está intimamente ligada à história da sexualidade”. A questão é como olhamos, pensamos e conhecemos o corpo (p. 191). Assim sendo, discutir o corpo e seus desdobramentos é, na realidade, discutir a sociedade.

Mesmo em tempos modernos, onde a diversidade está cada vez mais visível, é comum nos depararmos com crimes de homofobia, violência contra a mulher, desigualdade salarial, entre outros fatores que posicionam o que é relativo a feminino como inferior ao que é masculino.

O racismo também ainda é muito recorrente nos dias atuais. Recentemente, durante o campeonato espanhol organizado pela *La Liga*, no último dia 21 de Maio de 2023, o

mundo inteiro parou para comentar os ataques racistas sofridos pelo jogador de futebol Vinicius Junior. Na ocasião, o jogador que atuava em campo junto ao *Real Madrid* contra o *Valencia*, foi humilhado, durante a partida, a gritos que o chamavam de “macaco”, vindos da torcida adversária. Notícias como essas comprovam que muito ainda precisa ser trilhado para que o racismo seja combatido em todos os âmbitos sociais.¹

Esse contexto que hierarquiza corpos pretos, femininos e homoafetivos está presente nas relações familiares, políticas, econômicas e na educação. Existe um comodismo de uma “maioria” que, ou por falta de informação ou por não se disponibilizar a entender sobre as diferenças entre os conceitos supracitados, insere na sociedade uma onda de preconceitos. Portanto, para que isso não ocorra, o ideal é que sejam semeadas discussões nas comunidades, nas famílias e nas escolas, que reneguem ideias patriarcais e coloniais, e que promovam o antirracismo e a igualdade de gênero.

2.1.2. A Escolarização Do Negro No Brasil: Um Panorama Histórico

Após o fim da escravidão, no início do Brasil República, a situação da população negra não melhorou. Libertos das senzalas, os pretos foram lançados às margens da sociedade, onde a maioria permanece. A ocupação dos espaços sociais por pessoas pretas é ainda limitada pela discriminação e pela desigualdade econômica. Estes fatores levam grande parte dessa população a não ter acesso à escola ou, quando tem, precisa desistir para trabalhar informalmente, geralmente em cargos que exigem extremo esforço físico e com remuneração muito inferior à da população branca.

Se voltarmos no tempo para analisar a construção desse cenário, que não evolui, mas adquire novas camadas, podemos perceber que há uma tendência branca de enquadrar afrodescendentes numa realidade inexistente. Por exemplo, fomentar a aplicabilidade da ideia de “democracia racial”. Ideia esta que está paralela ao fim da escravidão e marginalização dos negros. Com base em elemento algum, existe uma tentativa de justificar o insucesso do negro quando este tenta encaixar-se nos padrões de vida social. Esse cenário conduz o negro a funcionar para o branco, “com vistas à felicidade do branco”. (FLORESTAN, 1972, p. 12-13).

Analisando essa construção histórica, Florestan (1972) pontua que com a expansão da chamada “Revolução Burguesa” o mundo foi dividido em dois: o mundo dos brancos,

¹ Fonte: Veja

que “foi profundamente alterado” durante a expansão econômica, e o mundo dos negros que não se inseriu nesse contexto de desenvolvimento social. “O mundo dos negros ficou praticamente à margem desses processos socioeconômicos, como se ele estivesse dentro dos muros da cidade, mas não participassem coletivamente da vida social, econômica e política” (FLORESTAN, 1972, p. 85).

Nesse contexto, evidências demonstram, desde sempre, as injustiças sociais que invalidam os negros. Tendo o Brasil como exemplo, quando a questão é o acesso à educação, é inegável a má situação da população negra, que em sua maioria se encontra nas periferias onde nem sempre existem escolas, e quando existem, possuem baixos recursos pedagógicos. Segundo os dados de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os pretos ou pardos eram 9,1% dos analfabetos, enquanto brancos representavam 3,9%². Os mesmos dados demonstram que, por mais que haja uma crescente nas oportunidades de acesso à educação dos pretos, no Brasil, os números nunca chegam a ser proporcionais considerando que os negros são a maioria da população do país.

Esse número revela o óbvio, ao retratar a realidade de uma educação elitista com vistas a atender a população privilegiada, em sua maioria branca, que possui fácil acesso às instituições da educação básica, principalmente quando se trata das escolas privadas. Mesmo em escolas públicas, não é comum vermos estudantes brancos evadirem para trabalhar e ajudar os pais com o sustento da família, ou pior, se inserirem no mundo do crime por falta de oportunidade, como muitas vezes, precisam fazer os negros.

Além disso, nas escolas brasileiras há pouca ou nenhuma preocupação com a valorização da cultura negra. Nos livros didáticos, por exemplo, os pretos aparecem, com frequência, de forma secundária, enquanto os brancos recebem destaque. Outro fator que inibe a capacidade de empoderar-se dos alunos pretos, é que no ambiente escolar, as posições de maior prestígio são, em maioria, dos brancos. Já os pretos estão nas cantinas ou nas portarias. Os estudantes negros também nem mesmo conseguem se identificar com seus próprios professores, uma vez que é mais difícil para os afrodescendentes alcançarem a formação superior e, conseqüentemente, tornarem-se professores da educação básica e superior.

Por conseguinte, a professora Luana Tolentino (2018) reforça a importância de adotar-se uma pedagogia antirracista e põe em questão:

² Fonte: IBGE

[...] as práticas racistas difundidas pelas instituições de ensino, presentes também no currículo, que, por meio de suas bases fundamentadas, sobretudo, no pensamento europeu, nega aos estudantes a possibilidade de conhecer as trajetórias de as contribuições históricas e culturais de homens e mulheres de ascendência africana (TOLENTINO, 2018, p. 27).

Sendo assim, é de fato importante que haja as práticas pedagógicas antirracistas que cortem essas raízes coloniais onde moram a intolerância, a discriminação e ódio aos negros, os quais têm seus direitos de existir quitados.

Vivemos numa era “moderna” de discussões repetitivas que buscam mostrar que a sociedade mudou e a democracia racial existe, quando na verdade a desigualdade prevalece. Pois, os dados sobre a educação, por exemplo, ainda revelam que a falta de escolaridade remove dos negros a perspectiva de vida e a esperança de alcançarem condições dignas de sobrevivência. E, de modo geral, a sociedade alimenta o estereótipo branco, fazendo com que o negro queira parecer branco e renegue suas próprias origens. Esse "embranquecimento" da população leva o preto a crer que são incapazes de conquistar realização profissional, social e econômica, já que essa narrativa pertence aos brancos.

Como é na escola que boa parte da identidade individual de cada um é construída, debates importantes sobre raça e o lugar do afrodescendente na sociedade, não podem ser negligenciados. Se na escola os estudantes precisam ser considerados indivíduos integrais (BNCC), não há razões para camuflar a história dos afrodescendentes e seus ancestrais, já que ela pode influenciar o autoconhecimento e a autoaceitação dos estudantes pretos, e ainda, permitir que os estudantes brancos desconstruam pensamentos coloniais desenvolvidos dentro de outros contextos sociais. E principalmente porque, a competência [EF09HI23]: “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo”, é requisito da BNCC (2018).

Outro fator que agrava a falta de combate ao racismo nas escolas é a falta de preparo dos professores que não são treinados, ou até mesmo se negam a debater o preconceito racial, que acaba se tornando um “tema” delicado e difícil de tratar.

Com vistas a concretizar a escola antirracista, foi implementada a lei 10639/03, que no Brasil, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar desde 2003. Porém, ainda assim, essa lei não é contemplada integralmente. Muitas escolas em suas metodologias mecanizadas, ao descartarem o processo de ensino aprendizagem humanizado, não consideram práticas pedagógicas

antirracistas e/ou apenas o fazem no mês de Novembro, quando é comemorado o dia da Consciência Negra. Essa prática também está prevista na lei e representa um avanço, mas está longe de ser suficiente.

Em seu compilado de práticas pedagógicas antirracistas e feministas, Luana Tolentino (2018) concorda com o posto anteriormente e afirma que:

No espaço escolar, o preconceito e a discriminação racial se manifestam de diferentes modos: pelo silenciamento ou ocultação das assimetrias existentes a entre brancos e negros no que tange à participação social; ao negar à população negra a condição de protagonistas na formação do Brasil; e também sendo conivente e omissa com atitudes que menosprezam os estudantes afrobrasileiros (TOLENTINO, 2018, p. 35).

Não podemos dizer, porém, que há negligenciamento da lei de modo generalizado. Existem as escolas e professores que estão engajados com a causa e que lutam para manter a pauta antirracista vigente. O problema é a falta de regularização do ensino antirracista. Pois, não é comum que os professores e escolas trabalhem a Consciência Negra para além do dia 20 de Novembro, o que revela certo comodismo da sociedade que preza por uma educação mecânica que não forma cidadãos e sim especialistas para o mercado de trabalho.

Sendo assim, além da implementação e manutenção da lei 10639/03, políticas que a efetivem precisam ser repensadas, até que esse cenário mude por completo. Mas tal prática, não parece ser possível, até que a sociedade como um todo admita que é racista e que o solapamento dos direitos afrodescendentes é indubitável.

2.1.3. Políticas De Ação Afirmativa No Brasil Na Contemporaneidade

Os direitos humanos historicamente construídos para garantir a dignidade individual, em sua prática ineficaz são violados pelos próprios beneficiários, tendo em vista que a sociedade é diversa e multicultural e muita dessa diversidade é excluída. Ao igualar os indivíduos, a teoria dos direitos humanos falha, pois generaliza o que é diferente. Em decorrência disso, percebemos que, além de projetos de leis, são necessárias ações que validem a ética das pessoas e que as relações afetivas também sejam fomentadas e, portanto, uma atenção maior às minorias se faz essencial.

Tanto no passado quanto na contemporaneidade, ser mulher, negro, homossexual, idoso, pessoa com deficiência ou pertencer a qualquer outra “minorias”, delimita o lugar de cada um com base nos princípios hegemônicos da história humana, que criou e reforça ideias patriarcais, racistas, capacitistas e elitistas. Especialmente quando falamos em elites,

podemos constatar que quanto menos poder aquisitivo o ser humano tem mais ele está sujeito ao preconceito e discriminação, e principalmente quando pertence a algum desses grupos minoritários.

Flávia Piovesan (2008) comenta que é “[...] insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em suas peculiaridades e particularidades” (PIOVESAN, 2008, p. 888). Assim, as políticas que visam assegurar os direitos humanos precisam ser revisitadas, corrigidas e ampliadas de acordo com as reivindicações de toda e qualquer comunidade, e principalmente, se por algum motivo de divisão social, outra comunidade já usufrua desse direito.

Essa perspectiva gera debates muito recorrentes atualmente sobre a importância das políticas públicas. A parcela das populações mais privilegiadas, afogada na tentativa de provar o conceito da meritocracia, defende que algumas políticas públicas são injustas, quando na verdade o ideal é que elas sejam ampliadas.

Quando se trata das políticas públicas voltadas para os direitos dos negros no Brasil, não há como negar a inércia do que deveria torná-las eficazes. Os inúmeros casos de racismo praticados diariamente refletem a manutenção do pensamento europeu entre a população branca que por muitas vezes respinga nos negros, que por não encontrarem representatividade, agem de acordo, na tentativa de encaixar-se e abrindo mão de seus direitos.

Segundo Flávia Piovesan (2008), as duas estratégias do direito internacional para enfrentar a problemática da discriminação são “a) a estratégia repressiva-punitiva (que tem por objetivo punir, proibir e eliminar a discriminação); e b) a estratégia promocional (que tem por objetivo promover, fomentar e avançar a igualdade)” (PIOVESAN, 2008, p. 890).

Exemplos práticos dessas estratégias no Brasil é a criação da supracitada lei 10639/03 que busca combater o racismo através da conscientização da população, em especial da população mais jovem por estar em processo de formação, e a mais recente lei 14.532 de 2023, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva que equipara o crime de injúria racial ao de racismo e amplia a pena de 1 a 3 anos de prisão para de 2 a 5 anos.

Sendo assim, devemos entender as ações afirmativas como uma combinação entre proibição da discriminação e a promoção da igualdade social. Porém, essa combinação não é equilibrada. A lei de cotas (Lei n.12.711/2012) para negros é um exemplo dessa falta de controle. Ela dá margem às pessoas que se passam por negros burlarem o ingresso nas

universidades públicas brasileiras, devido à falta de bancas suficientes que certifiquem a veracidade do que é declarado.

A Lei n.12.711/2012 é na verdade uma das ações afirmativas mais eficientes nos últimos anos, quando o assunto é o direito ao acesso às universidades. O número de estudantes pretos que conseguem uma vaga no ensino superior, cresce ³ a cada ano (IBGE), ainda não como deveria, considerando que não é um número que alcança a população negra tanto quanto a branca, mas que já representa um avanço graças a uma história de luta dos afrodescendentes. Porém, práticas que burlam as regras faz com que pessoas indevidas tomem as oportunidades de quem já é desprovido delas. Daí a importância da constante supervisão das ações afirmativas.

Um exemplo de manutenção das políticas públicas é a criação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) que segundo Piovesan (2008) “reforça a eficácia das ações afirmativas e determina a criação de diversos mecanismos de incentivo e pesquisas para melhor mapear a população afrodescendente, otimizando assim os projetos direcionados” (PIOVESAN, 2008, p. 892). Sem esses tipos de projetos, as leis ficam enfraquecidas, uma vez que não é de interesse comum, que, por exemplo, negros ocupem posições de destaque social.

2.2. A Língua Inglesa Como A Língua Franca Das Comunicações E Interações Globais Na Atualidade

A globalização que vem sendo praticada há muito tempo, permite que o mundo esteja menor, quando se trata da distância entre as pessoas, os comércios, as políticas e as sociedades. Atualmente é comum que uma mensagem de texto enviada do exterior seja recebida em segundos, produtos sejam importados e alianças políticas se concretizem. Tudo isso se torna possível devido à evolução constante dos recursos tecnológicos, e claro, de uma língua universal. A Língua Inglesa (LI) tem sido esse aporte para o mundo globalizado. Considerada como língua franca (LF), o idioma é falado por milhares de pessoas em todo o mundo e permite que objetivos específicos sejam alcançados.

É através da LI que a conexão entre as diferentes nações é solidificada. Desse modo, a língua vai se moldando mais rapidamente e ganhando novos sotaques e jeitos de ser performada, uma vez que ela não somente aproxima um falante nativo de um falante

³ Fonte: IBGE

estrangeiro, mas pode permitir a comunicação entre um francês e um brasileiro, por exemplo.

A LI ganhou o status de língua mundial devido ao grande número de países que adotam a língua como segunda língua oficial. Além disso, atualmente a LI é ensinada como língua estrangeira nas escolas de países como Brasil, Egito, Espanha e Indonésia. Assim, além de receber novas variações, a LI expande-se para além dos países anglófonos. Essas variações ocorrem é claro, desde os primórdios, quando, por exemplo, os primeiros colonizadores da América chegaram e transformaram-na na chamada *New England*. Como exemplo dessas diferentes manifestações do idioma, podemos observar a pronúncia forte da letra “r” depois de vogais, características trazidas do *England’s ‘West Country’* (CRYSTAL, p. 31-32). Detalhe marcante na diferença de sotaques entre o inglês padrão britânico e americano atuais, pois no britânico a letra “r” não é pronunciada quando aparece depois de vogal e antes de consoantes e quando aparece depois de vogais e não hajam outros sons depois, diferente do americano onde o “r” é sonoro nesses dois casos.

Além desses detalhes mais específicos das diferenças presentes na LI, há os dialetos que surgem impulsionados pela imigração. Grupos que, levando sua cultura, raízes e sotaques promovem a variação linguística da LI no mundo inteiro. Tais grupos são abordados sob os conceitos de *inner*, *outer*, e *extending*. Os falantes nativos são chamados de *inner*; por representarem a base tradicional da língua; os falantes como segunda língua oficial de *outer*, por representarem novas características; e os falantes como língua estrangeira de *extending*, por reconhecerem a língua como internacional e sua importância (CRYSTAL, p. 60). São essas variações que justificam as mudanças que a língua recebe ao longo de sua história.

Assim, em constante evolução a LI faz parte de um processo histórico que socializa a linguagem e a forma de agir dos seres humanos. Se pararmos para pensar sobre a história do idioma, podemos entender o porquê dessa língua ser hoje conhecida como Universal. Rohmah (2005) explica que a princípio a língua inglesa espalhou-se com a colonização, porém o outro principal fator que impulsionou essa dominação foi o comércio. Entretanto, mesmo com os diferentes usos, a LI permanece sendo símbolo da dominação de países hegemônicos como a Inglaterra, mas, principalmente dos Estados Unidos, que atualmente, influencia politicamente e culturalmente outros países.

Mesmo as línguas sendo patrimônio humano, pois são elas que possibilitam a socialização das ideias, a LI tornou-se um produto. Comercializado em diversos países, o

idioma é caracterizado como útil em diversos contextos, embora o acesso aos conhecimentos sobre o mesmo não seja democrático. Sendo assim, as várias nomenclaturas atribuídas a LI, como Língua Franca, Universal, Internacional, acabam limitando o instrumento a situações específicas de aprendizado e comunicação. Nas escolas regulares, professores não possuem autonomia e recursos para compartilharem os conhecimentos de forma autêntica, nos cursos de idioma os professores são levados a reforçarem padrões colonizadores e eurocêntricos ao basearem suas metodologias nas culturas e modos de falar e agir britânico e americano, apenas.

Portanto, é preciso fomentar que a LI é sim a língua do mundo, mas é de extrema importância reconhecer, que uma vez que o idioma espalhou-se, ele absorveu novas estruturas orais e cada uma dessas estruturas, são tão legítimas quanto a dos países anglófonos. O conceito de inglês como língua franca está ligado à noção de que não se deve ensinar a língua sem considerar a diversidade regional, cultural e linguística dos falantes que dela fazem uso em nível mundial, e que essas variantes devem ser validadas como legítimas como representações da heterogeneidade dos Povos (BNCC. 2017).

Sobre essa perspectiva, e ainda falando sobre o histórico da LI como língua franca, podemos dizer que desde sempre a LI diversificou-se devido a ambientes específicos. Como exemplo disso, Rohmah (2005) comenta que o inglês falado pela população negra no continente americano na região Sul e nas Índias Ocidentais “tinha as mesmas características do falado pelos escravos embarcando em péssimas condições para as ilhas do Caribe”⁴ (tradução nossa). Nesse contexto, os negros se viram obrigados a aprenderem o Inglês e isso ocasionou a variação que hoje é conhecida como *Black English Vernacular*, e que é utilizada em manifestações da cultura afro-americana.

A LI espalhou-se devido a fatores externos e hoje possui prestígio em relação a outras línguas não por ser fácil de dominar e aprender (ROHMAH, 2005, p. 111). Mas principalmente, pela influência de países falantes de LI como língua nativa. Na atualidade as pessoas são levadas a consumir a LI através da literatura, programas de TV, jogos e etc. Além disso, as relações econômicas mundiais são mediadas através do idioma.

Nesse contexto, a LI acaba também inserindo palavras em outros idiomas que naturalmente são passíveis de compreensão. Na língua Portuguesa, por exemplo, palavras como *bullying*, *feedback*, *game* são mencionadas e compreendidas dentro de comunicados

⁴ English spoken by the black population in these territories was of the same features as that spoken by the slaves shipped in barbarous condition to the Caribbean Islands.

escritos ou falados em Português. Tal cenário reforça a importância da existência do ensino de inglês, tanto para compreendermos os motivos pelos quais integramos essas palavras na nossa língua, quanto para sermos capazes de fazer parte dessa comunidade global de falantes de LI.

Porém, atualmente manter no ensino de LI a ideia de que ela é importante para o mundo como uma ponte entre diversos países, e não porque ela “pertence” a países hegemônicos, é muito difícil. Devido a tamanha influência, já mencionada nesta sessão, dos EUA e Reino Unido sob países de segundo mundo, no que diz respeito a cultura e economia, muitos acreditam que o inglês só é importante para quem pretende morar em uma dessas regiões. Essa influência perpassa os limites dos conhecimentos linguísticos e manifesta-se também na falta de valorização do que é produzido dentro do próprio país de origem. No Brasil, por exemplo, é mais comum que pessoas conheçam uma obra de Shakespeare do que uma nacional. Crystal (2005) reforça que:

O status mundial atual da Língua Inglesa é resultado de dois fatores: o poder da expansão colonial Britânica, que atingiu o pico até o final do século XIX, e o surgimento dos Estados Unidos como primeira liderança econômica do século XX⁵(CRYSTAL, 2005, p. 59, tradução nossa).

Por isso, democratizar o ensino e a aprendizagem da LI tornando esse processo sobre um instrumento social que facilita a comunicação e não que enaltece uma cultura ou nação específica é essencial. Porém, concretizar essa ideia se torna cada vez mais distante da realidade, pois quanto mais influenciadas pelas vivências de outras, mais as nações caminham no sentido da reprodução do que é prestigiado.

Portanto, faz-se necessário, além de democratizar a LI, pensar sobre práticas educativas que desmistificam a supervalorização do padrão europeu e americano, no que diz respeito à aquisição dessa língua, como LF. É preciso pensar a aprendizagem através de práticas imersivas, não somente indo para os países nativos, mas trazendo materiais autênticos até nós. Materiais esses produzidos nos diversos outros países que possuem o idioma como primeira ou segunda língua, para que possamos quebrar a ideia de aprendizagem de uma língua internacional e promover para as diferentes comunidades a oportunidade de aprender o Inglês como segunda língua.

⁵ The present-day world status of English is primarily the result of two factors: the expansion of British colonial power, which peaked towards the end of the nineteenth century, and the emergence of the United States as the leading economic power of the twentieth century.

2.2.1. Panorama Histórico Do Ensino De Língua Inglesa No Brasil Até A Normatização De Inclusão De Conteúdos Étnico-Raciais No Currículo

Atualmente, está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino obrigatório de Língua Inglesa (LI) na educação básica a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, sob a perspectiva de Inglês como língua franca, a qual o documento, não trata como língua estrangeira, “oriundo de países hegemônicos” (grifo nosso), mas sim, uma língua que acolhe e legitima as variações praticadas por seus usuários em todo o globo (BNCC, 2018).

Porém, o documento não especifica através de qual metodologia de ensino essa perspectiva deve ser aplicada. O que deixa os profissionais da área passivos de ensinar o inglês utilizando métodos tradicionais, ou por não terem à disposição materiais didáticos suficientes e adequados, ou por seguirem os livros didáticos, que por sua vez, influenciam na construção de ideias eurocêntricas e imperialistas. Moita Lopes (2008) ressalta que “em tempos de globalização, há de se compreender essa língua de forma diversa, historicizando-a nos horizontes de um outro mundo, ainda que não pretenda descartar a força imperialista de seus usos”. É nesse sentido que vamos analisar como o ensino de LI instaurou-se no Brasil antes e depois da BNCC.

Para entender como o ensino de LI passou a ser obrigatório no Brasil, é preciso voltar no tempo e analisarmos os documentos oficiais que regem a educação no País. Quevedo-Camargo e Silva (2017) esclarecem que:

Até o início de 2017, estava em vigor o Art. 26 – § 5º da LDB de 1996, que estabelecia que, na parte diversificada do currículo era obrigatório, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. A escolha da língua ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades que a instituição possuía. No entanto, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 alterou esse parágrafo e instituiu a obrigatoriedade do inglês no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano (QUEVEDO-CAMARGO e SILVA, 2017, p. 259).

Segundo consta nos documentos oficiais, a língua inglesa, na verdade, não é a única ensinada no Brasil. E quando começou a ser incluída nos currículos, por muito tempo foi opcional e concorria com outras línguas como o latim, grego, alemão, italiano etc. Todas elas ensinadas com foco na gramática e na tradução (MGT) (QUEVEDO-CAMARGO e

SILVA, 2017, p. 260). Uma vez que o objetivo dos componentes curriculares de Línguas Estrangeiras era a aquisição da habilidade de leitura. Sobre isso, Donnini, Platero e Weigel (2011) apontam que:

Em 1915, o ensino de grego clássico é retirado do currículo e o número de línguas estrangeiras modernas é reduzido para dois: francês e inglês ou alemão. Do ponto de vista das regulamentações do ensino, não há novas orientações metodológicas, reiterando-se o enfoque em gramática e tradução (DONNINI, PLATERO, WEIGEL, 2011, p. 2)

Já no ano de 1931, com a Reforma Francisco Campos, a Língua inglesa passou a ser ensinada sob o viés do chamado Método Direto (MD), que consistia no ensino de habilidades orais, ao invés de gramática e tradução (DONNINI, PLATERO, WEIGEL, 2011, p. 2). O MD tinha como principal característica ensinar na própria língua-alvo, driblando qualquer efeito que o ensino de gramática e tradução pudesse surtir na aprendizagem. Era, portanto, uma evolução significativa para a época, pois além de representar uma mudança na perspectiva dos estudantes adquirirem uma nova língua, era também a primeira metodologia posterior ao método clássico.

Houve ainda a fase da abordagem comunicativa que proporcionou aos estudantes de línguas estrangeiras momentos de aprendizagem focados na interação e vivências com situações da vida real. Uma das características desse método era a prática de diferentes habilidades comunicativas, como a fala e a escrita, praticadas numa mesma atividade. Segundo Leffa (2016), nessa fase “a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (LEFFA, 2016, p. 35).

Analisando essas abordagens de ensino, podemos ver que há uma tendência por parte dos professores de LI de escolas regulares utilizarem a metodologia focada em gramática e tradução, bem como nas escolas de idiomas, que por sua vez, ainda mesclam com o Método Direto, pois se tratam de escolas mais equipadas no que diz respeito a possibilitar que um aluno pratique as quatro habilidades (ler, falar, escrever e ouvir).

Voltando ao passado, após a língua começar a ser entendida como instrumento social de comunicação, e como fonte de compreensão das relações humanas, políticas, sociais e econômicas, o chamado pós-Método veio à tona e trouxe mudanças significativas para as aulas de línguas estrangeiras. Nesse período, o pós-método que foi desenvolvido entre os anos de 1994 e 2006, tinha como principais aspectos: “(1) a busca da autonomia do professor, (2), a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e (3) a proposta de uma

pedagogia crítica” (LEFFA, 2016, p. 40). Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem tornou-se, ou pelo menos deveria ter se tornado, mais dinâmico e dado mais oportunidades para os alunos compartilharem seus conhecimentos de mundo, para então construir saberes coletivos junto aos professores.

Dentro desse contexto, o PCN (1998) e PCNEM (2002) recomendam a inclusão de temas transversais também nas aulas de língua inglesa, pois os estudantes precisavam ser habilitados a discutirem questões políticas, econômicas e de respeito aos direitos humanos. E ainda, sobre a inclusão de debates sobre a diversidade cultural de nível mundial, e como essas culturas influenciam umas às outras. Além disso, poderem acessar como as injustiças sociais, e cenários políticos se constituem nos países falantes de outras línguas como materna ou oficial e como isso refletia no Brasil (PCN, 1998). Dentre esses temas transversais estavam o respeito à diversidade sexual, étnica, de gênero e outras minorias e, segundo o documento, podiam facilmente fazer um paralelo com o desenvolvimento linguístico.

Com a reforma da LDB de 1971, já considerando apenas as Línguas Estrangeiras Modernas a serem ofertadas obrigatoriamente desde o 1º grau (atual Ensino Fundamental), a língua inglesa fazia parte desse contexto enquanto outras mais antigas eram deixadas de lado até que em 2017 a BNCC instaurou o ensino de língua inglesa obrigatório nas escolas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Porém, Quevedo-Camargo e Silva (2017) reforçam que num percurso de 162 anos “o ensino de línguas na escola pública brasileira ficou mais pobre. Em termos de orientação metodológica, o método gramática-tradução parece nunca ter deixado de existir [...]” (QUEVEDO-CAMARGO E SILVA, 2017, p, s/n).

Em 2001, o Quadro Comum Europeu do Conselho da Europa une-se a esses parâmetros curriculares e defende o ensino e aprendizagem de línguas com vistas no plurilinguismo e pluriculturalismo. O documento argumenta que a língua é um fenômeno sociocultural, ou seja, não há como dissociar a língua de cultura (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.169). Então, é claro que ao serem ensinadas em diversos países, dentro de diversas culturas as línguas sofrem influências e modificam-se a partir dessa diversidade.

No caso da LI, quando esta recebeu o *status* de língua franca e seu ensino nas escolas tornou-se obrigatório nas escolas, evidenciou-se o viés político e econômico em torno deste idioma. Quanto mais o mundo moderno tornou-se globalizado, mais a LI foi

tornando-se o que é hoje: uma marca do período da conquista de terras do Reino Unido, e mais recentemente, da dominação econômica mundial dos Estados Unidos. Posto isto, fica claro que no Brasil o ensino de inglês é importante não somente para promover o acesso ao conhecimento sobre as diferentes culturas e a diversidade plurilingue, mas também para atender os interesses da globalização de que haja interação entre os poderes políticos e econômicos, além da projeção da cultura de países hegemônicos como dominadoras e países de segundo mundo como reprodutores de tais culturas.

Sobre isso, as Orientações Curriculares para O ensino médio (OCEM) expõe que quando a rede escolar justifica o ensino de LI, pela globalização há uma valorização do movimento econômico-cultural da mesma, além do reforço da ideia de que as referências culturais possíveis no aprendizado de uma língua são apenas de culturas estrangeiras, mas que na verdade já possível pensar na possibilidade de aprender um idioma através de culturas mais próximas dos professores e dos alunos trazendo o ensino para a realidade de seus contextos (OCEM, 2006).

Porém, ao focar o ensino da LI em métodos tradicionais através da gramática e tradução, desconsiderando a diversidade cultural e territorial da qual essa língua é cercada, as instituições de ensino falham por não darem oportunidade aos estudantes de aprenderem o idioma de forma mais autêntica e compreendendo qual é a real importância de ser capaz de se comunicar em inglês nos dias atuais, o que desmotiva a maioria dos alunos.

Além disso, desde quando foi implementado o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o país enfrenta diversas dificuldades no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da LI, as quais estão relacionadas com o baixo número de professores capacitados na área, as condições precárias das escolas no Brasil e a superlotação de salas de aulas. Segundo dados do British Council (2015), algumas escolas da esfera estadual e municipal nem ofertam a disciplina. O relatório ainda explica que nas que ofertam, o ensino é defeituoso devido ao desnivelamento dos estudantes, situação de vulnerabilidade nas escolas, a falta de recursos didáticos e a desvalorização dos profissionais da área (BRITISH COUNCIL, 2015, p. s/n).

Tais fatos resultam nos baixos números de falantes de LI no Brasil, comparado ao número de estudantes matriculados nas escolas públicas. As condições das aulas e a abordagem tradicional de ensino inviabilizam a proficiência dos estudantes, que saem da educação básica sem conhecer o mínimo possível para se comunicar em inglês.

Um dos fatores que mais agrava o exposto é a formação de turmas heterogêneas e superlotadas, onde professores alegam trabalhar “semanalmente com 19 turmas de cerca de

45 alunos cada, totalizando mais de 800 alunos” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. s/n). Essas circunstâncias tornam o que deveriam ser momentos de aprendizagem num verdadeiro caos, onde os professores não possuem condições de praticar atividades dinâmicas e imersivas, considerando a língua inglesa como patrimônio sociocultural do mundo, e conseqüentemente, tendo que seguir pelo caminho mais acessível, através do ensino da tradução e gramática da língua.

Outro ponto que culmina em tamanho déficit no ensino de língua inglesa é a baixa remuneração e quantidade de horas de trabalho excessiva dos professores, que por sua vez se sentem desmotivados. O estudo do British Council (2015) revela que:

[...] um professor da rede pública ganha, em média, R\$15,00 por hora-aula, sendo que na rede privada este valor chega a R\$26,00. Deve-se levar em consideração que essa remuneração é fixada em relação às horas efetivamente passadas em sala de aula, não sendo remuneradas as horas de planejamento de aula e correção de provas e trabalhos (BRITISH COUNCIL, 2015, p. s/n).

Neste cenário, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa não se concretizam como previsto pelos PCNs. Sem motivação, os professores têm se contentado em fazer apenas o que conseguem. Além disso, alguns professores de outras áreas são destinados às aulas de língua inglesa sem a formação adequada, apenas para cumprir as lacunas da falta de contratação de professores com licenciatura em língua inglesa.

No que tange contemplar o que a BNCC instaura para o ensino fundamental e médio das escolas de educação básica para a disciplina de língua inglesa, podemos dizer que há pouca movimentação para atingir tal objetivo. O documento diz sobre a LI que, “esse caráter formativo obriga rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial” (BNCC, 2017). Porém, o que vemos nas escolas é apenas o ensino da língua de forma crua, focada, principalmente, em sua estrutura gramatical. As noções de território e cultura estão sempre voltadas para os Estados Unidos e Reino Unido. Enquanto as culturas de outros países, mesmo aqueles que também possuem a língua como oficial ou nativa, não são consideradas por quem planeja os conteúdos letivos anuais.

Nesse sentido, devemos admitir que o mundo ainda gira em torno de práticas coloniais e hegemônicas. Isso fica constatado também no fato de um documento oficial

como a BNCC, que serve para nortear a educação de um país, não fornece estratégias efetivas de ensino para que suas previsões de aprendizagem se concretizem.

Nas aulas de língua inglesa, por exemplo, o ensino de forma mecânica, limitado ao que já vem sendo feito desde sempre, não caminha em direção a práticas transformadoras e as metodologias que são falhas, se repetem. Essas metodologias não foram repensadas nem mesmo quando, por exemplo, a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar, em especial nas disciplinas de História, Literatura e Arte, mas não isentando as aulas de língua inglesa, foram sancionadas.

Leis como essa, são de suma importância e necessárias para que os objetivos de direcionar a sociedade contra o preconceito racial sejam alcançados. Portanto elas mantêm o corpo pedagógico das escolas no dever de inserir materiais didáticos antirracistas nas diferentes disciplinas. Para os professores de LI, os meios de tornar essas perspectivas reais, não são difíceis ou inacessíveis, uma vez que se trata de uma língua extremamente híbrida e oficialmente utilizada em países africanos.

Por conseguinte, no ambiente escolar, as práticas pedagógicas não podem reforçar estereótipos construídos ao longo da história, mas sim subsidiar experiências que enriqueçam e promovam a diversidade em todos os sentidos. Porém, quando se tratando da igualdade racial, não há incentivo suficiente contra a discriminação, tanto nos ambientes educacionais como um todo, quanto nos livros didáticos, que em muitos casos, são as únicas ferramentas de aprendizagem às quais os estudantes têm acesso. Bell Hooks comenta que:

Quando uma professora de inglês, branca, inclui uma obra de Toni Morrison no roteiro do curso, mas fala sobre ela sem fazer nenhuma referência à raça ou à etnia, o que isso significa? Já ouvi várias mulheres brancas “se gabarem” de ter mostrado aos alunos que os escritores e escritoras negros são tão “bons” quanto os do cânone dos homens brancos, mas elas não chamam a atenção para a questão da raça. É claro que essa pedagogia não questiona as parcialidades estabelecidas pelos cânones convencionais (ou, quem sabe, por todos os cânones). É, ao contrário, mais um tipo de modificação proforma (Hooks, 2013, p. 55).

Tal situação demonstra certa conveniência ao tratar temas transversais, fazendo-os parecerem menos importantes do que o que realmente são. Ao adentrar na prática pedagógica antirracista de maneira superficial, sem enfatizar a beleza da cultura dos afrodescendentes, o professor acaba por não causar nenhum impacto positivo nos

estudantes, por não levantar a questão racial com um posicionamento claro, didático e significativo. Especialmente quando se trata de professores de LI, que são em sua maioria brancos (38,89%), enquanto pardos são 27,68% dos docentes e pretos 4,01%. Indígenas e amarelos somam 1,57%⁶.

Diante do exposto, os estudantes pretos se veem sem oportunidades suficientes para sentirem-se representados e acabam ficando sujeitos a reproduzir preconceitos que ainda estão por toda parte na nossa sociedade. Sem orientações mais explícitas com relação ao racismo, os casos de discriminação permanecem recorrentes. Mesmo atualmente já havendo diversas manifestações por parte dos movimentos negros, os resultados positivos circulam apenas por nichos específicos. Porém nas escolas, onde os estudantes estão em processo de formação, essas manifestações acabam por não ter importância, em meio a uma sociedade racista. Afinal, a falta de ensino sobre a pauta de consciência de raça, vem “do medo de que a sala de aula se torne incontrolável” (Hooks, 2013, p. 55).

Neste sentido, para concretizar aulas menos hierárquicas e mais democráticas devemos considerar a Pedagogia dos Multiletramentos proposta pela primeira vez em 1996 pelo Grupo Nova Londres que, em decorrência da evolução das tecnologias e o surgimentos das diversas mídias que vem moldando o jeito de agir das pessoas, se preocupa em retirar o aluno da posição passiva e enquadrá-lo como ser pensante que constrói conhecimentos juntamente com o professor e os outros integrantes da sala de aula. Essa pedagogia, segundo o Grupo, descentraliza a educação e coloca os professores como mediadores do conhecimento. De acordo com os autores da Pedagogia dos Multiletramentos, o propósito da educação é “é o de garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma a participarem plenamente da vida pública, comunitária e econômica” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021).

Sendo assim, promover uma educação igualitária na qual todos os estudantes sintam-se representados se faz essencial para contemplar a construção de saberes coletivamente, possibilitando que esses se tornem cidadãos hábeis para cumprirem seus deveres cívicos, conscientes de seus direitos e de seus lugares no mundo. Assim sendo, considerando a língua como constituinte das relações humanas e em consonância com o que propõe a OCEM (2006) de que a linguagem é heterogênea, precisamos estar atentos ao cenário atual da educação, para garantirmos que nossos alunos estejam ocupando seus

⁶ Fonte: Observatório Ensino da Língua Inglesa.

papéis de protagonistas de sua aprendizagem, fazendo bom uso linguístico das línguas estrangeiras, mas conscientes de suas próprias histórias.

Ademais, discutirmos essas questões, torna-se cada vez mais urgente, considerando, que no Brasil, desde 2022 o chamado Novo Ensino Médio (NME), foi implementado seguindo o projeto de lei de Nº 13.415 de 2017, assinado pelo ex-presidente Michel Temer. Tal lei remove os alunos do Ensino Médio do papel de colaboradores e protagonistas de seus próprios conhecimentos, quando, por exemplo, torna obrigatório o ensino de Língua Inglesa, posicionando essa língua de forma superior às demais previstas para os currículos, que permanecem optativas.

2.2.2. A Lógica Imperialista E Colonizadora Historicamente Materializadas No Ensino E Na Produção De Materiais Didáticos Em Língua Inglesa

Por causa da necessidade de retratar histórias, fatos e documentar acontecimentos, o Livro Didático (LD) está “intrinsecamente” ligado aos seres humanos (MATOS, p. 168, 2018). Nesse sentido, é esperado que esses materiais pedagógicos auxiliem os professores no que tange ensinar os estudantes a enxergarem o mundo de forma analítica, considerando o passado, o presente e o futuro da humanidade. Assim sendo, sem exclusões, o livro precisa estar ao alcance de todos e seu conteúdo não pode omitir, negar ou reproduzir preconceitos e conceitos imperialistas. Matos (2018), explica que, quando se tratando do ensino de línguas, o LD surgiu na era clássica e seguiu para a era medieval, sem muita objetividade ao trazer apenas exemplos de como utilizar a língua de forma padrão “ eram livros comuns, em regra, de literatura, que serviam como exemplos para o ensino da gramática e da escrita” diz a autora (MATOS, 2018, p. 169).

Sendo assim, o ensino de língua inglesa vem ao longo dos anos, sendo moldado a partir do que é proposto pelos LD. Desde 2011, esses materiais estão sendo aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mesmo trazendo em suas elaborações pouca ou nenhuma discussão efetiva sobre problemáticas sociais, o que vai contra as recomendações de desenvolvimento da capacidade crítica por parte dos alunos, prevista nos documentos oficiais que regulam a educação no Brasil. Nas palavras de Flávio Almeida dos Anjos (2019):

Livros didáticos para o ensino-aprendizagem de LE devem trazer em seu bojo questões locais, globais, numa perspectiva contemporânea, bem como devem retratar a diversidade de tais questões em níveis de igualdade, sem fazer generalizações ou menções que denotem inferioridade entre povos e nações (ANJOS, 2019, p. 31).

Porém o que podemos observar em muitos livros didáticos em circulação é a omissão a respeito dos diversos preconceitos, ou até mesmo práticas que discriminam certos grupos, e ainda a supervalorização de culturas exteriores, em especial, a Norteamericana e Inglesa. Sendo assim, é preciso estarmos atentos à esse impasse, tendo em vista que a língua é um instrumento social fundamental na construção das interações humanas e políticas e se tratando da língua inglesa, que é considerada como língua franca, ignorar como as minorias e as diversidades culturais estão sendo representadas, revela certa conivência da sociedade com o que é proposto nestes materiais.

Analisando a qualidade do LD de língua inglesa que é utilizado no Brasil, podemos ver que desde sempre esse material reforça preconceitos. Como demonstra Paiva (2007), os livros adotados no século XX pelas escolas, em consonância com o Método Gramática e Tradução, ao exercitarem a capacidade de tradução do português para o inglês, e vice-versa, espelhavam a sociedade preconceituosa da época. Vejamos o exemplo citados pela autora extraídos da 34ª edição do livro *A Gramática da Língua Inglesa* publicada em Porto Alegre no ano de 1940: “‘*A minha prima vendeu seu escravo.*’ para ser vertida para o inglês, ou ‘*That negress has very good teeth*’ e ‘*An European is generally more civilized than an African*’ para serem traduzidas para o português” (PAIVA, 2007, p. s/n). A autora comenta que o material não teve a merecida revisão uma vez que remete ao contexto histórico do século XIX e que em 1940 já não havia mais escravidão no Brasil.

Embora na atualidade, após anos de lutas pelos direitos dos negros, esses discursos de ódio não apareçam no LD brasileiro de forma explícita, como nessa época, ainda não vemos pessoas pretas e outras minorias sendo representadas de forma igualitária como deveriam. Além disso, é comum vermos a noção de território e cultura materializar-se através dos EUA e países europeus. Isso afeta diretamente a maneira como professores e estudantes de língua inglesa desenvolvem suas identidades em contextos educacionais pautados por um passado colonial e imperialista, “O dano histórico ao Terceiro Mundo como resultado da colonização é minimizado em favor de uma visão do Primeiro Mundo civilizado e desenvolvido como culturalmente superior” (ALBUQUERQUE; MILLER; RODRIGUES, 2019, p. 3).

Sendo assim, fica claro que professores contemporâneos, enquanto mediadores da construção de saberes precisam estar atentos aos padrões hegemônicos presentes no LD. Porém, também influenciados pelas tendências europeias e americanas, e também por uma sociedade preconceituosa, esses sujeitos atuam de forma passiva no desempenho de seus papéis. No entanto, essas tendências precisam ser desmistificadas uma vez que a língua inglesa já não é mais uma língua pertencente a uma nação específica, como já discutimos no presente trabalho, e que na verdade a possibilidade de ensiná-la através de realidades mais próximas dos alunos e professores, é o ideal. Portanto, beneficiando-se de sua autonomia crítica e consciente sobre ideias coloniais, os professores devem estimular seus alunos quando eles sentirem que suas identidades e culturas estão sendo desafiadas (ANJOS, 2019).

Todavia, a persistente presença de discursos imperialistas ao longo da história, na educação e, conseqüentemente, na elaboração de materiais didáticos, especialmente no ensino de língua inglesa, torna o processo de decolonializar mais distante do que deveria. Oliveira (2020) diz que a racialização é um construto social e, portanto, discursivo, e confirma citando Mattos; Jucá e Jorge (2019) que dizem que “o ensino de línguas é baseado em imagens racializadas de falantes, aprendizes e professores”.

Considerando o exposto acima, ao mesmo tempo em que devemos concordar que a propagação de discursos intolerantes que ferem os direitos humanos e remetem ao passado sombrio da era colonial, ainda permanecem na atualidade através do interesse pela a comunicação em língua inglesa, que é uma língua marcada pela ideia de dominação, por outro lado, caminhamos em direção a uma mudança graças ao fato de que a LI já não se encontra mais sob a égide dos EUA e da Inglaterra, pois é agora uma língua híbrida, consumida no mundo todo e que leva consigo características advindas de diversas nações.

Entretanto, não podemos classificar o LD como inimigo da educação. Mas, precisamos olhar de forma crítica para o tipo de material que temos à nossa disposição e qual é o discurso que nele circula. Uma vez que é nos diferentes discursos onde moram a tolerância ou a falta dela. Citado por Fernanda de Araújo Fonseca (2018), Rajagopalan (2012) esclarece que os textos presentes nos LD não servem apenas para fins didáticos e não são neutros de ideologias, Na verdade eles influenciam a forma de pensar e agir dos estudantes, pois não direcionam os estudantes às questões “puramente linguísticas” (Rajagopalan, 2012 *apud* FONSECA, p. 37, 2018). Sendo assim, ao consumirem os textos presentes nos LD de língua inglesa, os estudantes estão, além de absorvendo um novo

idioma, estão também mudando a maneira como pensam o mundo. Nas palavras de Fernanda de Araújo Fonseca (2018):

[...] um texto não é um aglomerado aleatório de palavras; segue princípios básicos de composição, responsáveis pela produção e manipulação dos sentidos que produzem. Sentidos esses produzidos dentro de um espaço que possui legitimidade para veicular ideias e conhecimentos: a instituição escolar (FONSECA, 2018, p. 37).

Sob essa ótica, entendemos que os discursos presentes nos LD de língua inglesa, sejam eles escritos ou visuais, e que ainda refletem ideias coloniais, podem influenciar o pensamento retrógrado de quem acessa esses discursos. Portanto, quando um professor apenas espera por mudanças, mas segue utilizando os mesmos caminhos que são questionáveis para a construção do conhecimento, ele perde a capacidade de transformar alunos em cidadãos conscientes.

Ainda de acordo com Fonseca (2018), a nossa sociedade é marcada pela divisão de classes, e a classe dominante detém o poder de ditar sobre o outro e, portanto, ditar quais são as narrativas a estarem contidas nos LD, bem como as representações que são difundidas nas escolas (FONSECA, 2018, p. 39). Concordando com a autora, podemos destacar como exemplo a percepção que se tem dos negros e como essa população aparece inferiorizada em paralelo à população branca nos LD. De acordo com Ferreira (2019):

Os livros utilizados no Brasil apresentam pessoas negras em raras ocasiões e, quando estas pessoas estão presentes, são representadas realizando atividades de baixo prestígio social. Logo, o livro didático não reflete a realidade racial da população brasileira (FERREIRA, 2019 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 148).

Essa conjuntura vai contra o que diz a BNCC sobre o ensino de língua inglesa, que diz que, como língua franca, a língua inglesa deve ser “desvinculada da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas” (BNCC, 2018).

Entretanto, os livros didáticos costumam trabalhar os conhecimentos linguísticos a serem desenvolvidos nos estudantes de língua inglesa previstos pela BNCC. Na verdade, um dos pontos positivos desses materiais, é justamente possibilitar que os usuários tenham acesso à norma culta da língua. Porém, como o próprio documento orienta, é preciso que o professor esclareça para seus alunos de que não há um “inglês melhor” e que além da

forma “padrão”, existem outras formas legítimas de comunicação no idioma, como a negativa “*ain't*” que é irreconhecível para a gramática tradicional (BNCC, 2018).

Muito embora, como já discutimos neste trabalho, os objetivos da educação não são somente propiciar conhecimentos técnicos e sim formar seres sociais menos reprodutores de comportamentos que diminuam o outro. Seres capazes de compreender a gramática de uma língua, mas que tenha autonomia para saber exatamente quando usá-la e que ao mesmo tempo reflita sobre o que essa língua representa para a sociedade.

Quando se trata das aulas de língua inglesa, que são em sua maioria apoiadas no LD, podemos dizer que o desenvolvimento do senso crítico fica em segundo plano, já que esses materiais oferecem discussões rasas sobre cultura, etnia, sexualidade e outros temas "controversos". Sendo assim, ao invés de formar cidadãos contemporâneos em direção a um futuro menos amarrado às raízes coloniais e preconceituosas, estamos reforçando o que já sabemos que faz mal para a sociedade. Tílio (2006 *apud* Fonseca, 2018) acrescenta que os conhecimentos culturais mencionados nos livros didáticos, não faz com que os alunos pensem criticamente, por serem muito estereotipados, baseados apenas em costumes, comidas, hábitos e que muitas vezes reforçam preconceitos.

Ao analisar a o livro *Way to go 2* da coleção *Way to go*, Fonseca (2018) demonstra o que foi colocado acima, quando na Unidade 1: *Cultural diffusion* o livro propõe a leitura de um fórum nigeriano, e traz como tópico a pergunta “*Why Do Africans Like to Imitate Western Culture?*”. A autora comenta que “o verbo *imitate* estabelece uma assimetria, posicionando os membros da cultura ocidental em um nível superior, uma vez que são os africanos quem querem imitá-los” (FONSECA, 2018, p. 68).

Por isso, nós professores precisamos saber conduzir nossos alunos para uma análise crítica desses contextos. Utilizar os livros didáticos através de uma visão mais humanizada reiterando a existência de grupos menos privilegiados e reforçando a língua inglesa como fenômeno social moderno e utilizado por todos. E ainda sermos capazes de produzir materiais didáticos autorais e que contemple as pautas sociais sem invisibilizar grupos ou naturalizar ideias conservadoras, e também para não sermos totalmente dependentes do LD. Clara e Ferreira comentam que: “É importante salientar que não é a questão de utilizar ou deixar de utilizar o LD que fará a diferença na educação, mas sim a postura do/a professor/a frente a esse material” (CLARA E FERREIRA, 2017, p. 78).

As autoras também reiteram que o LD é um apetrecho cheio de ideologias e que precisam ser questionadas (CLARA E FERREIRA, 2017, p. 78). Portanto cabe aos

professores fazer uma abordagem que apresente aos estudantes a realidade e exprimindo dos livros didáticos o que houver de conteúdo positivo. Paiva (2007), por sua vez, acrescenta que:

O professor tem hoje, à sua disposição, uma infinidade de materiais didáticos filiados a abordagens diferentes em um contínuo que insere, em um extremo, a abordagem estrutural e, em outro, a abordagem comunicativa, o que indica que dois conceitos de língua disputam a preferência dos professores – língua como um conjunto de estruturas e língua como comunicação (PAIVA, 2007, p. s/n).

Então, por mais adeptos que sejamos ao LD, não podemos nos acomodar a todas as propostas que essa ferramenta trazer. Paiva (2007) conclui seu pensamento dizendo que, por mais que os materiais didáticos estejam imensamente disponíveis, nós professores temos que adaptar e/ou elaborar nossos próprios recursos didáticos para atender as especificidades dos nossos alunos.

Desse modo, concordamos com a autora e acreditamos que para cessar o pensamento imperialista e colonial precisamos pensar em metodologias ativas, que não deixem de priorizar os conhecimentos linguísticos, mas que promovam ideias de respeito às diversidades e diferentes culturas, mantendo a ideia de Língua como patrimônio do mundo. Além disso, temos que estar atentos às escolhas de LD a serem distribuídas para as comunidades estudantis, sem jamais relativizar as questões sociais e muito menos concordar com autores de LD quando estes deixarem de enfatizar um posicionamento decolonial e igualitário.

3. METODOLOGIA

Este estudo é classificado como bibliográfico e qualitativo, uma vez que possui objetivo exploratório e de natureza documental, com análise de conteúdos presentes em livros didáticos (GIL, 2002). Nesta ocasião, avaliamos como a população afrodescendente e suas culturas são representadas nos materiais didáticos de Língua Inglesa no Brasil. Para tanto, selecionamos os livros didáticos *Anytime! - Always Ready For Education* (Marques e Cardoso, 2020); *Joy! Língua Inglesa* (Oliveira, 2020); *CONEXÕES & VIVÊNCIAS LÍNGUA INGLESA* (Escobar e Teodorov, 2020), que foram recentemente aprovados e classificados como aptos para o uso em 2024 tanto nos anos finais do ensino fundamental, quanto no Ensino Médio.

Esta pesquisa foi motivada a partir da percepção da falta de representatividade de pessoas pretas nos espaços acadêmicos que já ocupamos na educação básica, tanto na posição de estudantes quanto de professores, e educação superior, na posição de discentes. Também pela forma como a língua inglesa nos foi introduzida de forma restritiva e limitada às culturas de países hegemônicos sem considerar o fato de que língua é um fenômeno histórico, social e cultural.

Nesse contexto, ao longo do estudo foram selecionados dentro dos livros didáticos escolhidos, os capítulos mais próximos do que seriam os objetivos dos nossos resultados, enquadrados em uma *checklist*. A partir dessa *checklist*, analisamos as imagens presentes nos livros, a fim de comparar a relação entre negros e brancos nas ilustrações, se o racismo é discutido e de que forma, como estão representadas as mulheres negras, como a cultura afrodescendente é apresentada, se há discursos problemáticos e se o status de língua franca é contemplado de forma inclusiva. A partir dos dados observados, fizemos uma avaliação geral de como os livros se posicionam sobre temáticas antirracistas, considerando o passado e presente da educação no Brasil. Sendo assim, a pesquisa também se classifica como descritiva (GIL, 2002).

Por fim, relacionamos os conteúdos extraídos dos livros com o conteúdo empírico já estudado e exposto ao longo deste trabalho, fazendo menções tanto aos autores previamente referenciados, quanto a outros autores que corroboram com a nossa crítica através da análise de outros livros e de artigos que puderam enriquecer nossa discussão.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DO MATERIAL DIDÁTICO RECÉM APROVADO PELO PNLD

Para analisar como as representações raciais estão materializadas nos livros didáticos de Língua Inglesa, vamos nos apoiar nos seguintes materiais aprovados pelo PNLD 2024: *Anytime! - Always Ready for Education*, dos autores Marques e Cardoso (2020); *Joy: Língua Inglesa*, da autora Oliveira (2020); *CONEXÕES & VIVÊNCIAS LÍNGUA INGLESA*, das autoras Escobar e Teodorov (2020).

A análise visa observar se há, ou não, a contemplação dos fatores a seguir, bem como se as respostas das perguntas atreladas a eles, em consonância com o que propõem os documentos oficiais da educação no Brasil.

Fatores	Perguntas norteadoras
Fator 1: Representatividade negra nas imagens presentes nos livros.	<ul style="list-style-type: none"> - A quantidade de pessoas pretas está paralela a de pessoas brancas? - Quem são as pessoas pretas? - Como estão posicionadas?
Fator 2: Discussão sobre racismo.	<ul style="list-style-type: none"> - Há profundidade nas discussões sobre o preconceito de cor nos textos e atividades? - O livro orienta o professor (a) sobre como abordar o tema?
Fator 3: Diversidade cultural e cultura afrodescendente.	<ul style="list-style-type: none"> - De que maneira a cultura afrodescendente é retratada? - A retratação incentiva a desmistificação de estereótipos?
Fator 4: Valorização da mulher negra.	<ul style="list-style-type: none"> - Como a figura da mulher negra está representada? - Há indícios de tratamento igualitário com relação às outras mulheres brancas e com relação aos homens?
Fator 5: Inglês como Língua Franca e patrimônio de todos	<ul style="list-style-type: none"> - São contempladas as variações da língua inglesa advindas de países não hegemônicos, inclusive os africanos? - Há variação linguística?

Quadro 1: Fatores a serem considerados para análise dos livros didáticos

4.1. O Material Do Ensino Fundamental II: A Coleção Conexões & Vivências Língua Inglesa Aprovada Em 2024

Iniciando a análise com a coleção CONEXÕES & VIVÊNCIAS LÍNGUA INGLESA, das autoras Escobar e Teodorov (2020), que possui 4 livros, um para cada série do ensino fundamental II, e que foram aprovados pelo PNLD 2024, podemos notar que há um contraste positivo com relação aos primeiros livros de Língua Inglesa utilizados no Brasil, antes de depois da aprovação do PNLD, no que diz respeito à representação da figura negra e discussões antirracistas.

Para ilustrar esse contraste, consultamos o exposto por Paiva (2007) sobre a história do Material didático quando a mesma afirma que mesmo após a escravidão no Brasil, os livros didáticos adotados em 1940 não haviam sofrido nenhuma revisão sobre termos considerados racistas ou que inferioriza os negros. Veremos ao longo dessa análise, que nos livros da coleção atual mencionada anteriormente, essa revisão está presente. Além disso, são promovidas reflexões antirracistas com base na cultura afrodescendente e em debates sobre desigualdade racial no mundo.

Isso fica evidente, quando comparamos o livro da série LINKS, aprovado pelo PNLD em 2011, e que no livro do 6º ano traz diversos momentos problemáticos quando se trata de representatividade afrodescendente. “Na capa do livro não há imagens de pessoas pretas, somente de pessoas brancas” (FERREIRA E CAMARGO, 2014, p. 183). Enquanto que na coleção CONEXÕES & VIVÊNCIAS LÍNGUA INGLESA (2020), a capa do livro é ilustrada por uma adolescente negra (figura 1).



Figura 1 Capa do livro Conexões e Vivências Língua Inglesa, 6º ano (Fonte: ESCOBAR; TEODOROV, 2020).

Esse tipo de representação na capa de um livro é significativo, considerando que o espaço de destaque é comumente negado aos negros. Essa capa pode influenciar positivamente estudantes da faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental II, que estão em processo de aquisição de diversos conhecimentos científicos e de mundo. Além disso, pode fazer com que estudantes pretos do 6º ano possam se imaginar onde eles quiserem desempenhando o papel que quiserem e ocupando espaços majoritariamente ocupados por brancos.

Ainda no mesmo livro da coleção, podemos contar como ponto positivo o primeiro tópico sobre cultura (*unit 1*). O livro começa trazendo uma discussão sobre diferentes culturas através dos modelos de cartões de identidade, certidões de nascimento, passaportes e carteiras de motoristas, incluindo um modelo de Botsuana, país africano que possui o Inglês como idioma oficial (figura 2).



Figura 2: Conexões e Vivências Língua Inglesa; 6º ano: Unit 1, Lesson 1 (Fonte: ESCOBAR; TEODOROV, 2020).

A representação de um país africano possibilita que os estudantes do 6º ano, que na maioria das vezes estão tendo aulas de Língua Inglesa pela primeira vez na vida, tenham acesso à informação de que os países falantes de Língua Inglesa não são somente a Inglaterra e os Estados Unidos, mas também existem outras nacionalidades que possuem o idioma como oficial e que também manifestam-se através da língua para expressarem suas próprias culturas. Porém, o livro não orienta o professor sobre como abordar essa temática de forma que fique clara a importância da cultura africana, nesse caso, de Botsuana. Isso limita a reflexão do estudante sobre essa questão, pois “os livros didáticos de língua inglesa devem promover momentos para a (re) construção das identidades, sobretudo, numa perspectiva contemporânea” (ANJOS, 2019, p. 36). Mas tal construção deve ser incluída no livro de forma clara, para que as informações sejam de fato absorvidas pelos discentes, pois nem sempre o professor da disciplina possui tempo, ou até mesmo intenção, suficiente para orientar seus alunos.

Já no livro do 7º ano da coleção, embora o livro mantenha um bom número de imagens de pessoas negras que são paralelas, em quantidade, às imagens de brancos, não podemos ver representação da cultura afrodescendente ou discussão sobre o racismo de maneira expressiva em nenhuma das unidades. O exemplo de atividade que podemos citar como um momento de conhecimento da cultura afrodescendente e que poderia conduzir o 7º ano a debater sobre escravidão e preconceito de cor, é quando o livro sugere como pesquisa contos folclóricos e incluem os contos do *Saci Pererê* e *Anansi the spider* (Figura 3).

Figura 3: Conexões e Vivências Língua Inglesa; 7º ano: *Unit 4, Lesson 7*.

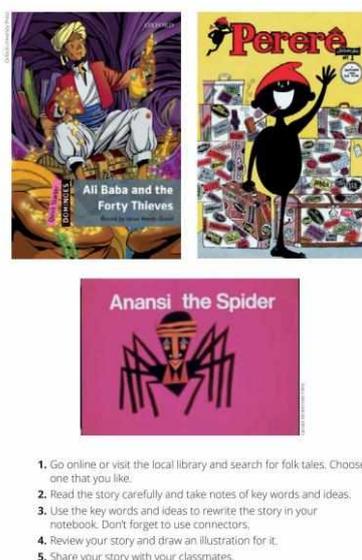


Figura 3 Conexões e Vivências Língua Inglesa; 7º ano: *Unit 4, Lesson 7* (Fonte: ESCOBAR; TEODOROV, 2020).

A presença dessa pesquisa é, com certeza, muito necessária no livro. Pois como reforçam HAERTER; BARBOSA JUNIOR (2013):

A partir de Anansi podemos aprender bastante sobre o vasto universo de ressignificação de saberes, conhecimentos e culturas africanas e afrodescendentes, presente na tradição oral e na contação de histórias e de outras formas de resistência, sobretudo no interior de nossos quilombos brasileiros (HAERTER; BARBOSA JUNIOR, 2013, p. 375).

No entanto, as autoras não orientam os professores sobre como podem elevar os resultados para além do que seria o enredo desses contos, uma vez que na proposta didática, os estudantes fariam a busca por conta própria e estariam sujeitos a não

entenderem a profundidade desses personagens e quais são seus impactos sociais quando se trata da Era Colonial e Era Escravista, o que torna a pesquisa superficial.

No livro do 8º ano, há uma discussão gloriosa e atual sobre a questão racial e inclusão. Na unidade 2, o livro debate sobre a considerada maior premiação musical do mundo e ilustra os debates sobre como os artistas negros são inseridos e representados no cinema, música e outros espaços do entretenimento (Figura 4).

CULTURE

1. Discuss with a classmate. [Respostas pessoais](#)

- What do you know about Grammy Awards?
- Do you know any of the people in the following pictures?

MUSIC

Grammy winner Kendrick Lamar performing in New York City, 2018.

Ray Charles in concert in Los Angeles, 2003.

Aretha Franklin singing in New York City, 2017.

Do the Grammys have a diversity problem?

[...] Won't he (John Vilanova) found is that black artists get **shut out** at the Grammys - Lamar, for example, has won 13 - but that the top honors historically **elude** them. Black artists regularly win categories that are considered black music, like rap or R&B, but do less well in the "general field": album of the year, record of the year, song of the year, and best new artist.

Vilanova's research, which focused on anti-blackness, found that Little Richard, Sam Cooke, George Clinton, and the Four Tops all won their first Grammys for **lifetime achievement**. Ray Charles didn't win in the big categories until 2005, with his final, posthumous album. Aretha Franklin, who won 18 Grammys, never was nominated for the top four. [...]

shut out: deixados de fora
elude: evitar
lifetime achievement: conjunto da obra

OWENS, Cassie. Do the Grammys have a diversity problem? *The Inquirer*, Jan. 24, 2020. Available at: <https://www.inquirer.com/entertainment/spotify-grammys-2020-awards-nominations-productions-history-issues-ahli-ullah-20200124.html>. Accessed on: May 19, 2022.

ARTICLE

ARE GRAMMY NOMINATIONS 2022 RACIALLY INCLUSIVE?

Some of the nominated artists for Emmys 2022 are black, biracial or people of color. The most nominated singers, Doja Cat and H.E.R., who scored 7 nominations, are biracial.

The names and the nominations include other non-white artists like Kanye West, Lil Nas X, Jay-Z as well as new Artist nominees Arlo Parks and Saweetie.

There is also representation from Asia this time. South Korean band BTS scored its second Grammy nomination for Best Pop Duo/Group Performance for Butter. Pakistani artist Arooj Aftab was nominated in the Best New Artist category. [...]

KUBIAN, Jodi. Do Grammy Awards 2022 nominations lack diversity? *Here's what The numbers show*. *RepublicWorld*, New 24, 2022. Available at: <https://www.republicworld.com/entertainment/news/music/do-grammy-awards-2022-nominations-lack-diversity-here-what-the-numbers-show.html>. Accessed on: May 19, 2022.

Figura 4: Conexões e Vivências Língua Inglesa; 8º ano: Unit 2, Lesson 4 (Fonte: ESCOBAR; TEODOROV, 2020).

É válida a abordagem proposta pelas autoras que dizem que os professores precisam incentivar os estudantes a exporem suas opiniões e “pensar em formas de incentivar a diversidade e inclusão na arte” (ESCOBAR; TEODOROV, 2020, p. 62). Porém, ao inserir um trecho do artigo “*Do Grammy Awards 2022 Nominations Lack Diversity? Here's What The Numbers Show*”, as autoras induzem os alunos a acreditarem que na verdade o número de indicações de pessoas negras a uma premiação como o Grammys é suficiente e representativa, quando na verdade as Academias passam anualmente por denúncias que reportam tanto a falta de indicações quanto de vitórias de pessoas pretas nas categorias principais de premiações de música e cinema. De acordo com

ANTON (2022), desde o princípio até 2021, na categoria Álbum do Ano, apenas 10 artistas pretos receberam o prêmio, quando na verdade esse número deveria ser superior⁷ (tradução nossa). Para essa atividade, caberia ao professor saber conduzir uma discussão segura e distante de qualquer enunciado que possa omitir a existência do preconceito de cor no âmbito de premiações e da arte de modo geral.

No livro seguinte, o do 9º ano, as autoras são felizes ao abordarem a cultura de países africanos já na primeira unidade do livro. Porém, o trecho do artigo em que elas abordam Sobre a Uganda como sendo o “país com melhores falantes de língua inglesa na África” (Figura 5), enfraquece a ideia de língua mundial que possui diversas camadas, sotaques e diferentes usos, reportada pela própria BNCC (2018), que é quem fundamenta os livros da coleção Conexões e Vivência Língua Inglesa.



Figura 5 Conexões e Vivências Língua Inglesa; 9º ano: Unit 1, Lesson 1 (Fonte: ESCOBAR; TEODOROV, 2020).

Por outro lado, na terceira unidade do mesmo livro, há uma proposta de atividade de pesquisa que debate bem os processos de variações da Língua Inglesa. Na *lesson 5*, como podemos ver (Figura 6). O livro ainda propõe uma aula mais interativa com o uso de vídeos sobre a história da LI, que de fato pode estimular o interesse dos alunos pelo idioma e fazê-los entender sua importância para o mundo atual e crer que são capazes de adquiri-lo.

⁷ No original: [...] since the Grammy Awards (1957-2021) ten black artists have won the Album of the Year award; this number is promoted negatively (only ten) because, for black artists, the actual number of albums that should have received this recognition is higher (ANTON, 2022).

NEWS

WORLD

ENGLISH OR HINGLISH?

India was a British colony for around 200 years, so that explains why people speak English and it is used as a lingua franca.

There are hundreds of regional vernaculars, the colloquial Hindustani – the language used in Bollywood films – as well as Hindi, which is the official language.

Parents want their kids to go to schools where lessons are taught in English, but what happens is that they leave the school speaking a language that could not be recognized in New York or London. Will these kids be speaking Hinglish?



Indian schoolchildren write English alphabets on slates at a government primary school in the outskirts of Hyderabad on June 13, 2011, on the opening day of the new academic year.

1. Discuss the questions in pairs. *Respostas pessoais.*
- What do you know about dialects and languages?
 - Why do you think parents want their kids to speak English?
 - Do you remember what lingua franca is?
 - The text is from an English newspaper and is a criticism to Hinglish. Do you think speaking Hinglish is that bad? Why?

Figura 6 Conexões e Vivências Língua Inglesa; 9º ano: Unit 3, Lesson 5 (Fonte: ESCOBAR; TEODOROV, 2020).

A reflexão proposta pela questão 1 induzem os estudantes a pensarem por eles mesmos sobre como a língua se transforma. Porém, é de suma importância que o professor oriente seus alunos sobre como os indianos são rechaçados e estereotipados pela propagação da ideia de que eles possuem muito sotaque e que o inglês deles é “difícil”, uma vez que o livro não deixa isso claro.

Voltando à temática racial e de cultura afrodescendente, o livro do 9º ano propõe atividades de leitura e pesquisa muito necessárias na quarta unidade. Ao abordar a corrida pela África por parte dos Estados Unidos e Europa para tomar posse dos recursos naturais do continente, o tópico cultural evidencia a era colonial de forma certa, fazendo uma ligação com a escravidão no Brasil (Figuras 7, 8 e 9).

HISTORY

SCRAMBLE FOR AFRICA



Everyone gets his share. French caricature of Bismarck, dividing Africa like a cake. Wood engraving. From L'illustration, 1885.

The "Scramble for Africa" (also known as the Race for Africa or Partition of Africa) was the invasion, occupation, colonization, and annexation of African territory by European powers during the period of New Imperialism, between 1881 and 1914.

The Berlin Conference of 1884, which regulated European colonization and trade in Africa, is often cited as a convenient starting point. Consequent to the political and economic rivalries among the European empires, in the last quarter of the 19th century, the partitioning of Africa was how the Europeans avoided warring amongst themselves over Africa.

SCRAMBLE FOR AFRICA. In: MILITARY History Fandom. [S.l.]: [s.n.], c2022. Available at: https://military-history-fandom.com/wiki/Scramble_for_Africa. Accessed on: Mar. 7, 2022.

Is there any resemblance between what happened in Africa to what happened in Brazil? [Respostas pessoais](#).

Figura 7: Conexões e Vivências Língua Inglesa; 9º ano: Unit 4, Lesson 8 (Fonte: ESCOBAR; TEODOROV, 2020).

HISTORY

Slavery in Brazil

garnered: ganhava apoio
spring up: aparecer de repente
crop: colheita



Freed enslaved on board of the HMS London, British ship which sought slave traders in the Indian Ocean, 1882.

Although the Portuguese arrived in Brazil in 1500, it took over half a century for them to establish an economy. Portugal's other dominions in Africa and Asia were more profitable and **garnered** more attention. The crown only established a strict bureaucracy in 1549, to fight off French and British incursions into Brazil. But by the mid-1500s sugar plantations began to **spring up** in the Northeast, where sugar grew well. The colonists looked to the Indians to provide the necessary workforce for this labor-intensive **crop**. However, the enslaved Indians quickly fell victim to European diseases or fled to the unmitigated interior of the country. The Portuguese decided that the Indians were too fragile for plantation labor and, having been active in the Atlantic slave trade since the 1450s, they began to import African slaves.

[...] Beginning in the 1530s, slaves entered through the port of Salvador and stayed in the state of Bahia, where sugar plantations rose to prominence during the colony's early years.

[...] In the 1690s, gold was found in Minas Gerais, tripling the demand for slaves. [...] By 1760, the slowdown in gold and diamonds coincided with sugar's second wind, causing a renewed influx of slaves to the Northeast. In the 1830s, coffee came to prominence in southern Brazil: 1.3 million slaves eventually made their way to the coffee plantations. [...] Over the centuries, Portugal exploited different parts of Africa. In the 16th century, Senegambia provided most of

Brazil's slaves; in the 17th century, Angola and the Congo rose to dominance; and in the 18th century, slaves were coming from the Mina Coast and Benin. "Without Angola no slaves, without slaves no sugar, without sugar no Brazil" was a common expression during the 17th century.

During the last 50 years of the slave trade, large numbers of Yoruba people (from the area that is currently Nigeria and Benin) were brought to cities in Northeastern Brazil, resulting in a lasting impact on the culture of that region. The slave trade lasted longer in Brazil than in almost any other country in the Americas. Slavery was abolished in the British and French Caribbean, the United States, and Spanish America a generation or more before it was abolished in Brazil. [...]

Johann Moritz Rugendas. Negros no porto de navio negreiro, engraving published in Viagem pitoresca através do Brasil, 1835.

Robert Walsh. Sections of a Slaveship. Engraving published in Notices of Brazil in 1828 and 1829 (London, 1830), vol. 2, p. 479.

ARSENAULT, Natalie. Africa Enslaved: A Curriculum Unit on Comparative Slave Systems for Grades 9-12. Austin: University of Texas at Austin, 2006. Available on: https://minia.kustrax.edu/webdmsr-files/bonisphere/pdf/slavery_in_brazil.pdf. Accessed on: March 7, 2022.

Figura 8: Conexões e Vivências Língua Inglesa; 9º ano: Unit 4, Lesson 8 (Fonte: ESCOBAR; TEODOROV, 2020).

A interdisciplinaridade com conhecimentos históricos e discussões diretas sobre a escravidão no Brasil presentes nesse trecho do livro, demonstra o engajamento das autoras com a educação antirracista. Na ocasião, o livro possibilita que os estudantes do 9º ano, que estão em fase de desenvolver o pensamento crítico de forma mais ativa, possam repensar suas atitudes enquanto cidadãos, sejam eles pretos ou brancos. E principalmente, reflitam como a população negra está inserida na sociedade atual, quais barreiras ela enfrenta diariamente e o que devemos fazer para estarmos em um mundo onde todas as pessoas possuem direitos iguais.

Como *Wrap up* da discussão as autoras propõem na atividade, uma questão que induz a verbalização do que os alunos possuem de conhecimento sobre a escravidão e racismo e como essas questões perduram até a atualidade e demonstram que o racismo e inferiorização do negro ainda existem, trazendo uma imagem (Figura 8) de uma manifestação do movimento de 2013 que ficou conhecido como “*Black Lives Matter*”, vidas negras importam em Português.



Figura 9: Conexões e Vivências Língua Inglesa; 9º ano: Unit 4, Lesson 8 (Fonte: ESCOBAR; TEODOROV, 2020).

4.1.1 Panorama sobre a coleção CONEXÕES & VIVÊNCIAS LÍNGUA INGLESA

Os livros da coleção demonstram um salto positivo com relação aos temas transversais, como as autoras chamam. Elas propõem conhecimentos sobre diversas

culturas do Brasil e do mundo, não valorizam uma cultura específica mas sim enfatiza a importância da diversidade. Além disso, a coleção garante equilíbrio visual e não inferioriza ou menospreza pessoas pretas em relação às brancas. Os negros aparecem entre os brancos, desempenhando diversas funções iguais e manifestando suas culturas tanto quanto os brancos. As mulheres negras não são estereotipadas e possuem destaque em diferentes capítulos. Elas aparecem como mães, professoras, ativistas, cientistas e não são invisibilizadas entre as mulheres brancas. Esses detalhes mostram um avanço quando comparamos com os primeiros livros de língua inglesa aprovados pelo PNLD.

Porém, a forma como o livro aponta as questões consideradas controversas ainda relativizam certos comportamentos problemáticos da sociedade atual. Por mais que os livros estejam, de fato, promovendo o debate sobre a diversidade e beleza da cultura afrodescendente em diversos capítulos, quando se trata de combater o pensamento racista, o conteúdo omite indícios do racismo estrutural, como no exemplo do artigo sobre o Grammys, que por sua vez, é contraditório ao insinuar que a premiação é inclusiva.

4.2. O ensino médio: os livros didáticos Joy! e Anytime aprovados em 2024

4.2.1 O livro Joy!

Iniciando esta análise pelo livro Joy!, podemos perceber que há muitas lacunas no que diz respeito à representatividade dos afrodescendentes e suas culturas. O livro não traz discussões diretas sobre temas que viabilizem o pensamento antirracista. Apesar de também não ferir nenhum direito dos negros, o livro não aborda a cultura afrodescendente em nenhum momento, o que demonstra desinteresse em manter os estudantes do ensino médio longe de cometerem ou serem vítimas práticas racistas.

Na segunda unidade do livro, que segundo a autora, tem como objetivo “refletir sobre os costumes de outros países ou de diferentes regiões de um país” (OLIVEIRA, 2020), por mais que haja a oportunidade, o livro não mostra culturas de países africanos de forma que valorize os costumes e os povos desses países, por mais que use algumas bandeiras dos países do continente africano como ilustração, apenas (Figura 10). O livro não contextualiza ou mostra de forma detalhada curiosidades ou informações concretas sobre as culturas desses países em que menciona. Um ponto positivo da seção, é que ela retrata bem aspectos das culturas de países asiáticos.

Outro momento representativo do livro, é quando em uma atividade de *reading*, o livro traz um texto sobre a situação lamentável dos Povos Indígenas no Brasil (Figura 12), que faz com que os estudantes tenham noção dos problemas e do sofrimento desses habitantes do Brasil, causado pelo desmatamento, garimpo ilegal e interesses por terras indígenas.

The image shows a screenshot of a web browser displaying an article from The Guardian. The article title is "We, the peoples of the Amazon, are full of fear. Soon you will be too". The text is in English and discusses the impact of deforestation and mining on indigenous peoples in the Amazon. The browser address bar shows the URL: www.theguardian.com/commentisfree/2019/sep/02/amazon-destruction-earth-brazilian-kayapo-people. The article text includes:

We, the peoples of the Amazon, are full of fear. Soon you will be too

For many years we, the indigenous leaders and peoples of the Amazon, have been warning you, our brothers who have brought so much damage to our forests. What you are doing will change the whole world and will destroy our home – and it will destroy your home too.

[...] Only a generation ago, many of our tribes were fighting each other, but now we are together, fighting together against our common enemy. And that common enemy is you, the non-indigenous peoples who have invaded our lands and are now burning even those small parts of the forests where we live that you have left for us. [...]

When you cut down the trees you assault the spirits of our ancestors.

When you dig for minerals you impale the heart of the Earth. And when you pour poisons on the land and into the rivers – chemicals from agriculture and mercury from gold mines – you weaken the spirits, the plants, the animals and the land itself. When you weaken the land like that, it starts to die. If the land dies, if our Earth dies, then none of us will be able to live, and we too will all die.

[...]

We all breathe this one air, we all drink the same water. We live on this one planet. We need to protect the Earth. If we don't, the big winds will come and destroy the forest.

Then you will feel the fear that we feel.

At the bottom of the screenshot, there is a small text block: METUKTIRE, Raoni. We, the peoples of the Amazon, are full of fear. Soon you will be too. The Guardian, September 2nd, 2019. Available at: <www.theguardian.com/commentisfree/2019/sep/02/amazon-destruction-earth-brazilian-kayapo-people>. Accessed on: May 21st, 2020. Copyright Guardian News & Media Ltd 2020

Figura 12: Joy! Ensino Médio (Fonte: OLIVEIRA, 2020)

No entanto, o livro não destaca as culturas afrodescendentes, que também fazem parte das raízes brasileiras em nenhum momento. Além disso, não representa a população negra do Brasil, ao inserir ilustrações nas quais pessoas brancas aparecem sempre em maior número. O livro trabalha com os aspectos linguísticos como aconselham os PCNs para o Ensino Médio, porém não através de representatividade e promovendo a igualdade entre todos.

4.2.2 O livro *Anytime*

A abertura do livro discute os conhecimentos acerca da Língua Inglesa como Língua Franca. É a primeira unidade do material que encoraja os aprendizes a não se sentirem intimidados com relação a forma como utilizam a língua. Os autores ainda utilizam um mapa (Figura 13) que demonstra que alguns países africanos possuem o idioma como língua oficial, assim os estudantes podem inteirar-se desse fato, ainda que de maneira rasa e começar a entender a língua inglesa como patrimônio mundial.

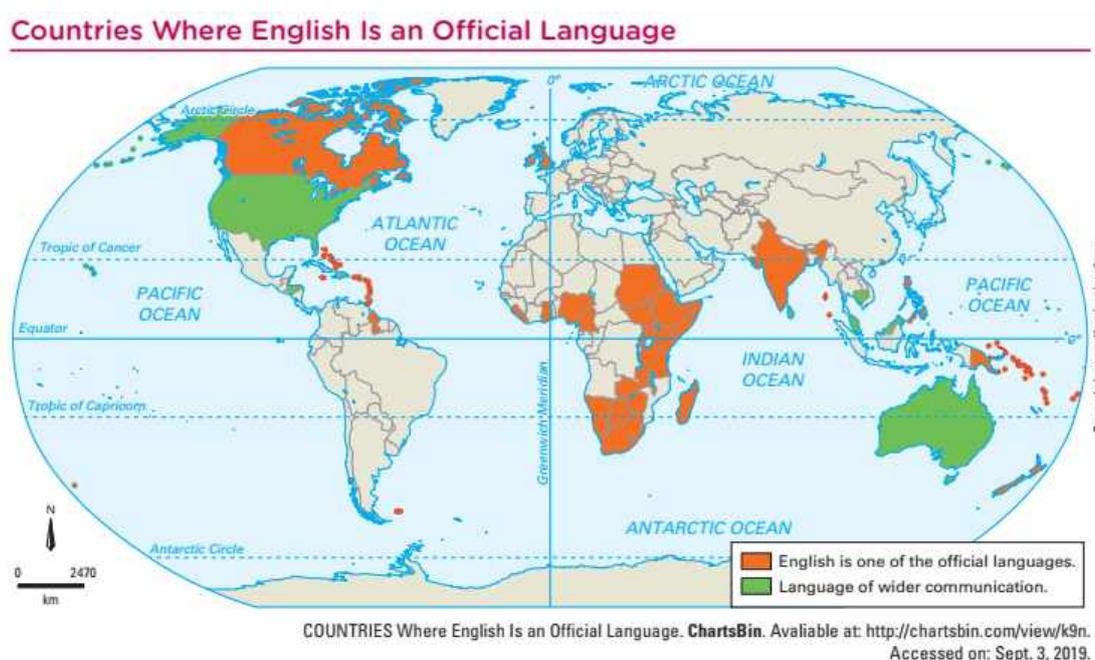


Figura 13: *Anytime*: Ensino Médio (Fonte: MARQUES; CARDOSO, 2020)

Todavia, assim como o livro *Joy!*, o livro didático *Anytime* também não contempla questões culturais importantes sobre os afrodescendentes. Nem mesmo quando os autores poderiam debater questões da cultura afrodescendente, eles o fazem. Pois como bem salienta SIQUEIRA (2012) “boa parte dos livros didáticos de LE, inclusive de língua inglesa, opta por lidar com tópicos neutros, aparentemente inofensivos” para seguirem os padrões editoriais que visam o sucesso financeiro, invés de mostrar o mundo real. Durante todo o livro, é possível perceber certa omissão com relação a temas controversos e questões sociais pouco exploradas. O momento que mais se aproxima de um material que

de fato expande a capacidade crítica de alunos do Ensino Médio, é a unidade 18, onde são discutidos estereótipos sobre homens dançarem. Porém, as discussões não são aprofundadas o suficiente. No início da unidade, a autora mostra algumas danças que são populares no Brasil (Figura 14).

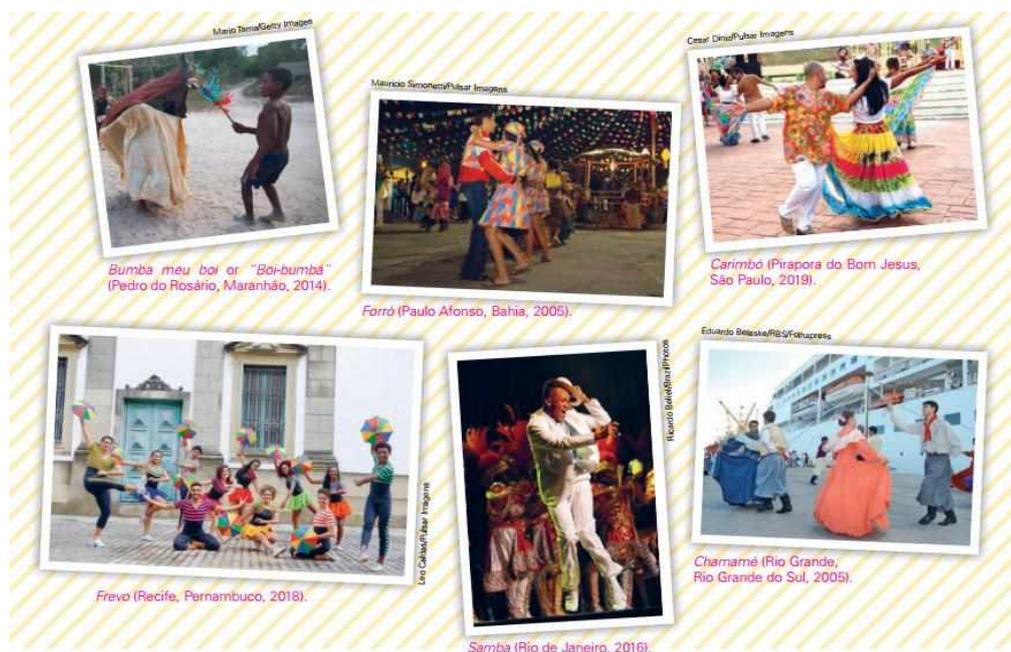


Figura 14: Anytime: Ensino Médio (Fonte: MARQUES; CARDOSO, 2020)

Para que essa ilustração fosse mais efetiva, o livro deveria comentar sobre as origens dessas danças. Assim, os estudantes teriam acesso a detalhes importantes da nossa cultura e saberiam que o Samba tem origem nas manifestações culturais africanas na era Imperial, por exemplo. No entanto, a autora se mantém omissa.

Nas demais unidades do livro, os temas em destaque não incluem debates sobre racismo. Entretanto, outros temas como os direitos das mulheres e meio ambiente são, felizmente, retratados. Nas ilustrações, os negros não aparecem inferiorizados e há equilíbrio nas imagens de pessoas pretas e brancas, os negros aparecem de forma integrada e não secundária.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de inglês ainda é repleto de preconceitos e práticas que visam apenas aquisição de conhecimentos linguísticos, o que afasta os alunos das realidades sociais onde vivem. Devido à supervalorização de culturas de países hegemônicos, as aulas de língua inglesa são frequentemente pautadas pelos costumes de americanos e/ou britânicos, apenas. Tal valorização acarreta num constante ciclo de alunos desinteressados pelo idioma, muitas vezes, pela falta de identificação. Estudantes negros, por exemplo, não possuem acesso a referências sobre seus próprios ancestrais durante as aulas de Inglês.

Nesse sentido, é comum vermos apenas nichos muito específicos de estudantes, que ainda na adolescência conseguem adquirir fluência no idioma, aqueles alunos que podem pagar por cursos extras ou aulas particulares, e ainda intercâmbios. Porém nas escolas de educação básica, onde os estudantes passam boa parte da vida, durante as aulas de língua inglesa, muitos não conseguem ver sentido em aprender o idioma, ou porque as abordagens de ensino são fundamentadas em gramática e tradução, ou devido ao fato de não existir nenhum recurso que aproxima essa língua da realidade dos alunos.

Como muitas escolas regulares prezam pelo uso do livro didático, as manifestações culturais de diferentes povos e etnias precisam estar contidas nesses livros. No caso de manifestações culturais afrodescendentes, podemos ver que, historicamente, esses povos não possuem destaque suficiente para que sejam representados. Isso demonstra que há omissão, tentativa de invisibilizar o fato de que o racismo ainda existe.

No Brasil, os primeiros livros didáticos de língua inglesa que começaram a ser distribuídos e utilizados, ainda carregavam marcas da era colonial e baseavam-se no método gramática e tradução. Nesses livros, era possível ver nos exercícios, expressões que menosprezavam negros e amenizavam as marcas da escravidão. Ao longo dos anos, esses indícios racistas foram sendo diluídos nos livros e transformaram-se em omissão e apagamento de corpos pretos e suas raízes. Até poucos anos atrás, os livros aprovados pelo PNLD, não se preocupavam em manter a consciência de classe e o antirracismo em seus conteúdos.

Nos livros mais atuais, percebemos que há uma tentativa de reparar isso. Na coleção CONEXÕES & VIVÊNCIAS (2020), obras analisadas neste trabalho, as autoras são persistentes em abordar cultura de países africanos e levantar pautas antirracistas nos livros do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, mas o fazem de forma tímida, e algumas

das atividades e informações contidas nos livros relativizam denúncias e comentários sobre o preconceito contra negros e a cultura africana, que deveriam ser mais diretos, incisivos e verbalizados, pois para que mudemos essa realidade, a sociedade como um todo precisa ser firme e persistente. Já no caso dos Livros do *Anytime* (2020) e *Joy!* (2020), ambos voltados para o ensino médio, e que também foram aporte para essa pesquisa, as unidades do material que possivelmente poderiam abordar esses temas são sempre omissas e fracas para atingir seus objetivos, que não são claros.

Portanto, é imprescindível que continuemos lutando por espaço na educação, na escola, nos livros didáticos e na sociedade. Nas aulas de língua inglesa, também é bem vinda à contemplação do que orienta a BNCC sobre a aprendizagem dessa língua, que deve desvincular-se, com urgência, da influência norte-americana e britânica, para que finalmente cheguemos ao conhecimento linguístico em toda a sua glória, suas variações, raízes e influências diversas. Assim, seria possível que mais pessoas se sentissem incluídas e usuários autônomos da língua inglesa, e não apenas máquinas repetidoras.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANJOS, Flávio Almeida dos. **Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa**/ Flávio Almeida dos Anjos. - Cruz das Almas/BA : UFRB, 2019.

ANTON, Casian. **Black and White Music: A Journey Behind the Musical Notes** (August 17, 2022). Black and White Music: A Journey Behind the Musical Notes, October 2022, <https://reviproject88.com/2022/08/17/black-and-white-music-a-journey-behind-the-musical-notes/>, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4192837>

BARROS, Zelinda; BARRETO, P. C. C.; SANTOS, M. A.; SOARES, M. C. **Educação e Relações Étnico-raciais**. 1. ed. Salvador: Programa A Cor da Bahia, 2013.

BRASIL, **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

BRASIL. **Lei n. 14532, de Janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14532.htm

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL. LEI nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá

outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE**. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf.

CLARA, Michele; FERREIRA, Aparecida. **Identidades Sociais De Gênero Com Intersecção De Raça E De Classe No Livro Didático De Língua Inglesa: O Que As Pesquisas Recentes Revelam**. Uniletras, Ponta Grossa, p. 75-89, 18 out. 2018.

CRYSTAL, D. (2003). **English as a Global Language** (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511486999

DA REDAÇÃO. **Vinicius Jr sofre racismo e é expulso de partida do Real Madrid**. Veja. 21/24 de Maio de 2023. Disponível em: https://veja.abril.com.br/esporte/vinicius-jr-sofre-racismo-e-e-expulso-de-partida-do-real-madrid?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=eda_veja_audiencia_editoria_esporte&gad=1&gclid=Cj0KCCQjwj_ajBhCqARIsAA37s0xgUrXRZo5QACYc-4ZcL-U6kyzKAQVMh1VFiT6M__Qbnx_-G-yTx4IaAsKLEALw_wcB

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa**. São

ESCOBAR, A; TEODOROV, V. **Conexões & Vivências: língua inglesa, 6º ano: ensino fundamental anos finais**. 1ª ed., São Paulo, Editora do Brasil, 2022.

ESCOBAR, A; TEODOROV, V. **Conexões & Vivências: língua inglesa, 7º ano: ensino fundamental anos finais**. 1ª ed., São Paulo, Editora do Brasil, 2022.

ESCOBAR, A; TEODOROV, V. **Conexões & Vivências: língua inglesa, 8º ano: ensino fundamental anos finais**. 1ª ed., São Paulo, Editora do Brasil, 2022.

ESCOBAR, A; TEODOROV, V. **Conexões & Vivências: língua inglesa, 9º ano: ensino fundamental anos finais**. 1ª ed., São Paulo, Editora do Brasil, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. . São Paulo: Difusão Européia do Livro.

FERREIRA, A. de J.; CAMARGO, M. **O Racismo Cordial No Livro Didático De Língua Inglesa Aprovado Pelo Pnd**. Revista da Associação Brasileira de

Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 6, n. 12, p. 177–202, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/182>. Acesso em: 5 jun. 2023.

FERREIRA, A. J. **What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, pp. 211-233, 2007

FONSECA, Fernanda de Araújo. **A cultura do discurso colonizador presente na coleção didática Way to go: uma análise sob a perspectiva crítica do discurso**. Rio de Janeiro, 2018.

GIL, Antônio Carlos, 1946-**Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais**. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.

HAERTER, L; BARBOSA JÚNIOR, H. F. **As teias de Anansi. Identidade!** | São Leopoldo | v.18 n. 3, ed. esp. | p. 372-381 | dez. 2013 | ISSN 2178-0437X. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/identidade>.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013. 283p.

LACERDA, Léia Teixeira; CATANANTE, Bartolina Ramalho; LIMA, Cristiane Pereira (org.). **DIÁLOGOS SOBRE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL, GÊNERO E SEXUALIDADE: DIÁLOGOS SOBRCAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO**. São carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019. E-book (369p.) ISBN: 978-85-7993-731-6. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/dialogos-sobre-identidade-etnico-racial-genero-e-sexualidade-caminhos-para-a-transformacao/>. Acesso em: 17 mar. 2023.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Vilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016. 324p.

LOPES, L. P. DA M.. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 24, n. 2, p. 309–340, 2008.

MARQUES, A; CARDOSO, A. **Anytime: always ready for education**. 1ª ed., São Paulo, Saraiva 2020.

MATOS, J. V. G. **O livro didático, a língua inglesa e a elaboração de materiais**. In: **SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**, 4., 2018, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 168-181.

MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L.; JORGE, M. L. S. **Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável**. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n.

15, pp. 64-91, 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2019.38666>. Acesso em: 16 out. 2019.

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. **Professoras e Professores de Inglês no Brasil: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior**. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: www.inglesnasescolas.org.

OLIVEIRA, Denise de Andrade S. **Joy! Inglês (Ensino Médio) volume único**. 1ª ed., São Paulo, FDT, 2020.

OLIVEIRA, L. H. de. (2020). **Representações de professores de língua inglesa por uma perspectiva racializada: o ideal do falante nativo e identidades docentes**. Raído - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UFGD, 14(36), 144–162. <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11685>

PAIVA, V. L. M. **História do material didático de língua inglesa**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de Língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 17-56

PAULO: Cengage Learning, 2010. 140 p.

PIOVESAN, F.. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. Revista Estudos Feministas, v. 16, n. Rev. Estud. Fem., 2008 16(3), p. 887–896, set. 2008.

QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: **aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. **O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?**. *Ens. Tecnol. R., Londrina*, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>.

RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em linguística: é chegada a ora para uma reconsideração radical?** In: SINGORINI, I. (org) *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RODRIGUES, W.; ALBUQUERQUE, F. E.; MILLER, M.. **Decolonizing English Language Teaching for Brazilian Indigenous Peoples**. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 2, p. e81725, 2019.

ROHMAH, Zuliati. **English As a Global Language: Its Historical Past And Future**, p. 106-117, fev. 2005.

SILVA, P. V. B. da; ROCHA, N. G. da; SANTOS, W. O. dos. **Negras(os) e brancas(os) em publicidades de jornais paranaenses**. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 35, n. 2, 2013. DOI: 10.1590/rbcc.v35i2.1448. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/1448>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SIQUEIRA, D. S. **Se o inglês está no mundo, onde está o mundo no material didático de inglês?** In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações, proposições*. Salvador: EdUFBA, 2012, p. 311-353.

TÍLIO, R. **A representação do mundo no livro didático de inglês: Uma abordagem socio-discursiva**. *The ESspecialis*, São Paulo, v. 31, n 2, p. 167-192, 2010.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.