



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

INSTITUTO DE LETRAS - IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

NÍVEL MESTRADO

ALESSANDRA MELO SMITH

TÍTULO:

MUDANÇAS E/OU PERMANÊNCIAS:

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

BRASÍLIA (DISTRITO FEDERAL)

2013

Alessandra Melo Smith

MUDANÇAS E/OU PERMANÊNCIAS:

Relações étnico-raciais no livro didático de língua inglesa

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Orientadora: Dr^a. Lúcia Maria Assunção Barbosa

Brasília (Distrito Federal)

05, JULHO, 2013

Alessandra Melo Smith

MUDANÇAS E/OU PERMANÊNCIAS:

Relações étnico-raciais no livro didático de língua inglesa

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Aprovado por:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Lúcia Maria de Assunção Barbosa- UnB (Orientadora)

Prof. Dr^a Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade- UnB (Examinadora Interna)

Prof. Dr^a Rosane Rocha Pessoa- UFG (Examinadora Externa)

Prof. Dr^a Prof. Maria Luísa Ortiz Alvarez- UnB (Examinadora Suplente)

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MUDANÇAS E/OU PERMANÊNCIAS: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

MELO SMITH, Alessandra. Mudanças e/ou Permanências: Relações Étnico-raciais no Livro Didático de Língua Inglesa. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 130f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada à fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

MELO SMITH, Alessandra. Mudanças e/ou Permanências: Relações Étnico-raciais no livro didático de língua inglesa. Alessandra Melo Smith – Brasília, DF, 2013, 130f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Orientadora: Lúcia Maria Assunção Barbosa. 1. Língua inglesa. 2. Relações étnico-raciais. 3. Culturas e histórias africana e afro-brasileira. 4. Diretrizes

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

À professora Lúcia Maria Assunção Barbosa, orientadora deste trabalho, por sua atenção e por compartilhar seus conhecimentos.

À professora Maria da Glória Magalhães Reis, também, por seu apoio e atenção.

Aos servidores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela presteza de atendimento ao longo do curso.

“O medo é um preconceito dos nervos. E um preconceito, desfaz-se – basta a simples reflexão.”

Machado de Assis

Resumo

O objetivo deste trabalho é debater sobre a educação das relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua inglesa com referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Algumas obras de ensino de língua inglesa anteriores e posteriores à publicação das Diretrizes foram selecionadas para comparação. Esta investigação trata, portanto, de uma análise documental cuja teoria está embasada nas práticas interpretativas do pesquisador. Neste estudo, observa-se que inúmeras modificações foram realizadas nos livros didáticos de língua inglesa, com o passar do tempo, embora essas mudanças não contemplem, corretamente, os princípios das Diretrizes. Por essa razão, esta investigação sugere o uso e a adequação do proposto pelas Diretrizes nas obras, considerando-se necessária a apropriação, principalmente, da cultura e história afro-brasileira que não estão presentes na maior parte dos livros didáticos.

Palavras-chave: língua inglesa; relações étnico-raciais; culturas e histórias africana e afro-brasileira; Diretrizes.

Abstract

The goal of this research is to discuss the education of ethnic-racial relations in English textbooks regarding the “National Curricular Guidelines to the Education of Ethnic-racial Relations and to the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture.” Some English textbooks published before and after the establishment of the Guidelines, were selected to be compared. This study deals with the theory of documentary analysis which is based on the interpretative practices of the researcher. In this study, it is observed that many modifications in English textbooks took place with the passing of time, although these changes do not follow, correctly, the principles of the Guidelines. For this reason, this research proposes the use and the adequacy of these Guidelines in the textbooks, considering necessary the appropriation, mainly, of Afro-Brazilian culture and history, which are not shown in major part of the textbooks.

Key-words: English language; ethnic-racial relations; African and Afro-Brazilian Cultures and Histories; Guidelines.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Compact Dynamic English- Volume 2.....	40
Figura 2 Compact Dynamic English- Volume 2.....	41
Figura 3 Compact Dynamic English- Volume 2.....	44
Figura 4 Compact Dynamic English- Volume 2.....	45
Figura 5 Compact Dynamic English- Volume 2.....	47
Figura 6 Compact Dynamic English- Volume 2.....	51
Figura 7 Compact Dynamic English- Volume 2.....	53
Figura 8 Compact Dynamic English- Volume 2.....	56
Figura 9 Compact Dynamic English- Volume 2.....	57
Figura 10 Compact Dynamic English- Volume 2.....	59
Figura 11 Compact Dynamic English- Volume 2.....	60
Figura 12 Compact Dynamic English- Volume 2.....	63
Figura 13 On Stage – Volume 3	66
Figura 14 On Stage – Volume 3	68
Figura 15 On Stage – Volume 3	69
Figura 16 On Stage – Volume 3	71
Figura 17 On Stage – Volume 3	73
Figura 18 On Stage – Volume 3	76
Figura 19 On Stage – Volume 3.....	77
Figura 20 On Stage – Volume 3	78
Figura 21 Upgrade – Volume 1.....	81
Figura 22 Upgrade – Volume 1.....	84

Figura 23 Upgrade – Volume 1.....	87
Figura 24 Upgrade – Volume 1.....	88
Figura 25 A New Practical English Course – Volume 1.....	90
Figura 26 Upgrade - Volume 1.....	93
Figura 27 Links: English for Teens - Volume 4.....	94
Figura 28 Links: English for Teens – Volume 4.....	95
Figura 29 Links: English for Teens - Volume 4.....	99
Figura 30 Links: English for Teens - Volume 4.....	100
Figura 31 Links: English for Teens - Volume 4.....	102
Figura 32 Links: English for Teens - Volume 4.....	105
Figura 33 Links: English for Teens - Volume 4.....	106
Figura 34 On Stage -Volume 3.....	108
Figura 35 Links: English for Teens - Volume 4.....	110
Figura 36 Links: English for Teens – Volume 4.....	111
Figura 37 Links: English for Teens -Volume 4.....	113

LISTA DE SIGLAS

IBEP- Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas

LA – Linguística Aplicada

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNLD- Plano Nacional do Livro Didático

SEPPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

Capítulo I

1 Introdução.....	1
1.1 Objetivos.....	17
1.2 Metodologia	19
1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	22
1.4 Considerações sobre o livro didático	26
1.5 Considerações sobre o Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas.....	29

Capítulo II

2 Referencial Teórico.....	31
2.1 Apontamentos sobre globalização e multiculturalidade	37

Capítulo III

3 Discussão do <i>corpus</i>	40
4 Considerações finais	115
5 Referências	123

Capítulo I

1 Introdução

Este trabalho¹ se refere à análise do disposto nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (BRASIL, 2004) em alguns dos livros didáticos de língua inglesa. A pesquisa tem por objetivo analisar o processo evolutivo das relações étnico-raciais nessas obras didáticas, utilizando os princípios das Diretrizes como o marco norteador da comparação que explicaremos posteriormente. Segundo Pennycook (2001, p. 10), a Linguística Aplicada (LA) tem apontado para “questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnicidade, cultura, identidade, política, ideologia”; que surgem da conjunção desses fatores². Em outras palavras, a dinâmica da relação entre esses aspectos é o que tem determinado muitos tópicos de pesquisa em LA. Esta pesquisa é um exemplo disso, pois há a conexão entre alguns dos aspectos mencionados por Pennycook (2001), tais como raça, etnicidade e cultura, que ilustram apropriadamente os momentos anteriores e posteriores à publicação das Diretrizes quanto à educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Além disso, essa discussão já faz parte de uma nova epistemologia apontada por Ladson-Billings (2003, p. 404) em que a pauta não está na definição de conceitos raciais e categorização de indivíduos, mas sim, “nas múltiplas formas nas quais as perspectivas epistemológicas se desenvolvem”.³ O debate proposto pelas relações étnico-raciais nas Diretrizes, a nosso ver, já representa uma das maneiras em que a perspectiva epistemológica para esse tipo de assunto se desenvolve.

A expansão do tema, relações étnico-raciais, advém, por sua vez, de outras mudanças na pesquisa qualitativa, em que o foco não está mais na discussão sobre as condições de grupos ou indivíduos, particularmente, mas, sobretudo, a ênfase paira sobre a consciência que a realidade de qualquer pessoa seja construída “fora do paradigma dominante”;⁴ esse

¹ As traduções dos trechos que estão nas notas de rodapé são nossas.

² “It demands a restive problematization of the givens of applied linguistics and presents a way of doing applied linguistics that seeks to connect it to questions of gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology, and discourse”; e “it becomes a dynamic opening up of new questions that emerge from this conjunction”.

³ “Rather, this discussion is about the multiple ways in which epistemological perspectives are developed”.

⁴ “Next, I investigate the notions of double consciousness (Du Bois, 1903/1953), mestiza consciousness (Anzaldúa, 1987), and “tribal secrets” (Warrior, 1995) discovered and uncovered by scholars of color to explicate the ways that discursive, social, and institutional structures have created a sense of “otherness” for those who are outside of the dominant culture paradigm”.

paradigma, por sua vez, é ratificado pelas estruturas sociais, discursivas e institucionais, ainda segundo Ladson-Billings (2003, p. 400). Isso significa dizer que o estudo científico que lida com múltiplas formas de conscientização abrange o universo fora dos parâmetros vigentes na atualidade.

Um dos aspectos desse paradigma está na “fase atual da globalização” em que se observam as fronteiras desaparecendo, de modo que “as fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). De modo a debater essa dissolução, nesta pesquisa, trataremos de questões que envolvem globalização e multiculturalidade; e, dos diferentes grupos étnico-raciais apontados pelas Diretrizes e suas características culturais e históricas no Brasil. A especificidade de um estudo de caso apresenta-se na língua e no material em estudo, como veremos mais adiante.

Esta pesquisa é composta da análise sobre os entendimentos encontrados nos livros didáticos, ou seja, no sentido dado pelos autores sobre textos, ilustrações e contextos. A pesquisa compara, sobre os pontos de vista atual, ou seja, considerando a demanda exigida pelas Diretrizes, obras anteriores e posteriores ao seu advento. As discussões sobre a aplicação ou não das Diretrizes nas obras não são aleatórias, mas traçam um perfil da evolução das relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua inglesa, comparando as ilustrações e os textos nas obras. As análises se pautam em um paradigma específico, as próprias Diretrizes, com objetos de estudo específicos, os livros didáticos de língua inglesa que, por sua vez, pactuam uma semelhança primeira e necessária, pois tratam da mesma língua. Em suma, Denzin e Lincoln (2003, p. 36) qualificam este tipo de abordagem da seguinte forma: “As estratégias de pesquisa implementam e ancoram paradigmas em áreas empíricas específicas, ou em práticas metodológicas específicas, tais como fazer de um caso um objeto de estudo”.⁵

A utilização das Diretrizes estabelece o campo norteador em que se baseia esta pesquisa, sendo que elas se pautam na necessidade de uma reparação histórica vinculada às demandas social e educacional, fazendo parte dos longos debates sobre as relações étnico-raciais. Esta pesquisa relaciona-se com a desconstrução de paradigmas étnico-raciais; e, essa

⁵ “Research strategies implement and anchor paradigms in specific empirical sites, or in specific methodological practices, such as making a case an object of study”.

quebra, por sua vez, foi entendida por Moita Lopes (2006, pp. 101-102) como a alteração dos parâmetros de debate dentro da ciência moderna retratada por ele da seguinte maneira:

(A ciência moderna) já foi amplamente criticada por se basear em um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual de classe média, que as teorias feministas, queer, antirracistas, pós-coloniais e pós-modernistas se encarregaram de desconstruir.

Por esse prisma, há a possibilidade da análise crítica consciente que, por meio da ciência moderna em transformação representa a inserção de outros tópicos, antes mencionado por Pennycook (2001), tais como raça, classe e gênero; e, já permite leituras diversificadas dos parâmetros mencionados por Moita Lopes (2006). Um dos focos desse novo processo de análise científica é as teorias antirracistas que, no nosso caso, significam o reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira. Do mesmo modo Fairclough (1989, p. 49) aponta os problemas relacionados à cor da pele dos indivíduos como um “elemento de dominação de, particularmente, minorias negras e asiáticas pela maioria branca e pelo racismo institucionalizado”.⁶

Esse racismo institucionalizado presente nos diversos âmbitos das sociedades pode ser combatido por meio de iniciativas semelhantes às Diretrizes; além disso, a LA contemporânea defendida por Moita Lopes (2006, p. 103) não admite as “visões da linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada [...]”, do mesmo modo, nós assim também entendemos a questão sócio-histórica e a discutiremos ao longo deste estudo.

A delimitação sobre o que se conhece histórica e culturalmente sobre povos europeus, asiáticos, africanos e indígenas ascendentes da nação brasileira são genéricas neste trabalho. Concordamos com Ben Rampton (2006, p.114) ao argumentar que a consciência de “pertencimento a uma comunidade não é algo que aconteça simplesmente a uma pessoa, mas que muito desse sentido de pertencimento é criado no aqui e agora”, considerando que os pertencimentos a comunidades distintas estão, de forma profunda, relacionados à maneira como os indivíduos se reconhecem mutuamente dentro de sua realidade social. Esse reconhecimento poderia ser traduzido no desenvolvimento de consciências críticas entre os aprendentes sobre seu meio social, dando vazão a uma consciência linguística que, segundo

⁶ “Power in discourse between members of different cultural groupings is in this perspective an element in the domination of, particularly, black and Asian minorities by the white majority, and of institutionalized racism”.

Fairclough (1989, p. 239) deveria ser um dos pontos do currículo escolar, embora atualmente o seu conteúdo, em geral, não seja nem um pouco crítico⁷.

Com relação aos aspectos históricos, continuamos a contestar, por meio desta pesquisa, alguns aspectos herdados do estabelecimento das relações étnico-raciais, pois, concordamos com a argumentação de Denzin e Lincoln (2003, p. 29) de que, em geral, “cada um dos momentos históricos anteriores está ainda operando nos dias de hoje, tanto na forma de um legado ou como um conjunto de práticas que os pesquisadores continuam a seguir ou a contestar”.⁸ Em nosso caso, a contestação conta com o auxílio de um marco histórico das políticas afirmativas, as Diretrizes.

Outro aspecto que será abordado trata da diversidade de formas de poder exemplificadas em algumas das figuras deste estudo, o que significa dizer que, certamente, algumas gravuras ilustram situações de superioridade relacionadas a sujeitos e/ou povos em comparação a outros. Na argumentação de Pennycook (2001, p. 54), a variedade de maneiras em demonstrar poder seria explicitada por meio da “discriminação, desvantagem social, língua e diferença cultural”.⁹ As figuras demonstram, pelo menos, um desses aspectos ao explicitarem as relações de poder, como veremos na discussão do *corpus*.

Outro ponto pertinente são as relações de dominação, frutos de ideologias também discutidas por Fairclough (2001, p. 117) e que podem ser evidenciadas, em nosso caso, na ideologia do branqueamento. Nesse contexto ideológico, remetem-se os indivíduos, os contextos sociais e históricos à valorização do povo branco, colonizador, dominador e seus costumes em detrimento das demais populações. Há, ainda, a simples minimização da importância dos povos não-brancos e quaisquer aspectos relacionados com eles, tais como seus costumes e tradições. Essa ideologia é perceptível no material didático que preconiza o ensino de história e cultura do ponto de vista dos colonizadores e não dos colonizados, em que estes últimos são diminuídos socialmente.

⁷ “The conception of language education that I am proposing stresses the development of a critical consciousness among children of the orders of discourse of their society, or what I shall call critical language awareness. This echoes the now widespread acceptance that ‘language awareness’ should be an element in the school curriculum, though the content of existing language awareness programmes is generally by no means critical!”

⁸ “First, each of the earlier historical moments is still operating in the present, either as legacy or as a set of practices that researchers continue to follow or argue against”.

⁹ “Here we can see a more productive role for language, a more complex interweaving of social levels that goes beyond a simple micro/macro relation, and a diversity of forms of power operating through discrimination, social disadvantage, language, and cultural difference”.

Ainda de acordo com o autor, as ideologias têm questões de “durabilidade e estabilidade que transcendem textos individuais ou corpos de textos”¹⁰ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9). Como observaremos nos exemplos desta pesquisa as ideologias concernentes às relações étnico-raciais nos livros didáticos, por longa data, carregaram consigo preconceitos e estereótipos de duração e constância que somente se tentaram romper com iniciativas de políticas afirmativas semelhantes às Diretrizes. Mesmo com a implementação dessas políticas, podemos notar o que Silva e Souza (2013, p. 40) nomeiam “branquidade normativa” como sendo uma “característica hierarquizante das mais arraigadas e que atua de forma a construir o branco como norma e grupos racializados, no caso brasileiro, negros e indígenas, como *outros*”.

Na elaboração de livros didáticos podemos observar que há pensamentos que refletem, de certa maneira, as versões mais conhecidas da história. Daí nota-se a exclusão das populações historicamente desfavorecidas cujas versões são apagadas, ou, enfim, menos conhecidas.

Compreendemos que a análise de textos e gravuras simplesmente não é suficiente; por isso, os contextualizamos com os princípios das Diretrizes, uma vez que eles representam o novo contexto dentro das políticas afirmativas governamentais. Nesse sentido de valorizar a contextualização, Pennycook (2001, p. 98) também afirma que: “[...] um argumento não deve se pautar na análise interna de textos; mas [sim] deve ser uma análise sociológica sensível dos textos em contexto”.¹¹

Similarmente a essa demanda, a atividade linguística é uma prática social, segundo Rajagopalan (apud MOITA LOPES, 2006, p. 163), na qual “qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal”. Por esse prisma, a atividade linguística e a prática social são indissociáveis. Podemos afirmar que a prática social é o que dá vazão à atividade linguística, tornando-a real e palpável às vistas do aprendente, ou seja, não levar em conta a prática social seria o mesmo que analisar um trecho de um texto fora de seu contexto. Por essa razão, “interessa ao campo aplicado pensar a pesquisa enquanto intervenção e o pesquisador enquanto agente dessa intervenção”, de acordo com as argumentações de Signorini (2006, p. 187). Portanto, nossa investigação tem o perfil não somente interpretativista que citaremos

¹⁰ “Ideologies can also have durability and stability which transcends individual texts or bodies of texts [...]”.

¹¹ “And such an argument can never come from an internal analysis of texts; rather, it must be a sensitive sociological analysis of texts in context”.

posteriormente, como também, intervencionista, pois, sob a perspectiva de promover mudança e reflexão, há o entendimento de que a desvalorização da pluralidade étnico-racial na formação da sociedade brasileira cria um vácuo na edificação de uma sociedade mais democrática e justa.

Sabemos que as exigências para o ensino de língua estrangeira eficiente têm se mantido altas na atualidade, embora isso não signifique dizer que as demandas são normalmente atendidas. O trabalho de elaboração de um material didático coerente com a vida contemporânea significa nos estudos de LA que “a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática” tem perdido espaço para “uma teorização em que a teoria e prática sejam conjuntamente consideradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 101). Adotamos a análise de Pennycook (2001) sobre os estudos de Canagarajah (1993 apud PENNYCOOK, 2001, p. 117) na qual as salas de aula não são ilhas, restritas, sugerindo que “nas salas de aula existem domínios culturais e sociais dentro delas, e elas estão interligadas com o mundo exterior”.¹²

As dimensões que envolvem a sala de aula, tais como estilo de ensino, língua, arcabouço cultural e inclusive livros didáticos devem ser cuidadosamente analisadas de modo a produzir pensamentos, reflexões e mudanças de conduta que estejam de acordo com as políticas afirmativas introduzidas no meio educacional.

Com relação aos blocos socioculturais, de fato, tanto esses quanto os econômicos estão interligados, não dirimindo, no entanto, as distinções étnico-raciais, acentuadas no convívio social de indivíduos, ou até mesmo em comunidades inteiras. Isso significa que a integração entre os blocos socioculturais não extinguem as diversidades étnicas dos povos. O pertencimento a uma comunidade, mencionado por Ben Rampton (2006, p. 114), lida com aspectos socioculturais que não diminuem, mas, por vezes, acentuam as diferenças étnico-raciais como veremos nesta pesquisa. No mais, a construção do significado, segundo Moita Lopes (1998), citando Wertsch (1991 apud MOITA LOPES, 1998, p. 306), situa-se cultural, institucional e historicamente; e afirma ainda que esses aspectos estão relacionados uns aos outros. Em nosso caso, em especial, entendemos que o construto institucional em âmbito educacional, advém da escola e um dos seus instrumentos de ensino, o livro didático.

¹² “Despite such loud and urgent claims to see what happens in this classroom as determined by the outside world, he goes on to argue for an understanding of the relative autonomy of classrooms, suggesting both that they are social and cultural domains unto themselves and that they are interlinked with the world outside”.

1.1 Objetivos

Considerando a linha crítica da análise linguística discutida por Rajagopalan (2006 apud MOITA LOPES, 2006, pp. 149-166), vista por Pessoa e Borelli (2011b, p. 18) como algo inovador, busca-se nesta pesquisa, abranger grupos historicamente marginalizados em virtude de características raciais, assim como mencionado pelas autoras. Concordamos com elas que a interferência ética e o contexto social, digamos, no nosso caso, particularmente educacional, relacionam-se, de modo a possibilitar, no nosso entendimento, o aprendizado de como lidar com as diferenças culturais, por exemplo (PESSOA e BORELLI, 2011b, p. 18). Nesse sentido, os temas clássicos da didática passaram a ser investigados sob a perspectiva, entre outros aspectos, dos estudos culturais (LISITA, 2011, p. 37). Esta pesquisa faz parte, portanto, da evolução histórica dos estudos culturais, que pela vertente crítica antes citada, busca refletir e propor mudanças que se encaixem melhor com os pressupostos que delineiam as práticas de ensino presentes nas obras didáticas, em especial, nesta pesquisa, de língua inglesa. Em última instância, essa reflexão beneficiaria os aprendentes que, por sua vez, aplicam o que é aprendido por eles, tanto no âmbito escolar como fora dele.

No mais, acreditamos que essa proposta reflexiva ratifica a afirmação de Boufleuer (2001 apud SILVESTRE, 2011, p.85) de que na “ação comunicativa, o conhecimento é relativo, devendo ser construído e não apenas transmitido”. Nesse sentido, “construção” melhor exemplificaria os interesses que são atendidos e valorizados. Desta forma, é por meio da reflexão proposta nesta pesquisa que buscamos determinar se a educação das relações étnico-raciais está sendo de fato construída ou apenas, tem reproduzido estereótipos e preconceitos, por meio de conceitos (inter-) culturais equivocados. Sendo assim, entre os inúmeros conceitos de reflexão, adotamos o conceito de reflexão crítica proposto por Hatton e Smith (1995 apud MAITINO, 2011, p. 113) que “envolve a justificativa de ações ou decisões com base no contexto histórico, social e político”, que no nosso caso, trata das mesmas justificativas, mas se baseia no contexto das relações étnico-raciais proposto nas Diretrizes. Por sua vez, os princípios das Diretrizes apresentam nas suas alegações fundamentação histórica e cultural.

Tais alegações também se referem ao estudo de línguas, uma vez que, “língua não é um código livre, distinto da maneira como as pessoas pensam e se comportam”, estando sim, intimamente associada às características históricas, culturais e comportamentais que interferem na forma das pessoas se expressarem; além disso, a língua “representa um papel

principal na perpetuação da cultura, particularmente na sua forma impressa” (KRAMSCH, 2009, p. 8)¹³. Quanto ao aspecto histórico, esta pesquisa tem a necessidade de associar as relações históricas apercebidas no material de língua inglesa, embora não tenhamos a pretensão de exaurir a questão. Nosso foco principal está baseado nos princípios das Diretrizes para educação das relações étnico-raciais, sabendo que as questões históricas, brasileira e afro-brasileira, fazem parte, diretamente, do assunto deste trabalho.

Na visão de Fairclough (2001, p. 135) a historicidade dos textos “permite-lhes desempenhar os papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite principal da mudança social e cultural”, o que significa dizer que a conexão entre história, texto, contextos sociais e culturais parecem inevitáveis. As mudanças sociais aqui estudadas neste trabalho podem ser evidenciadas nas reivindicações de reinserção das culturas e histórias formadoras do Brasil, tais como a africana e a afro-brasileira que por longa data foram recorrentemente negligenciadas na sociedade. Sendo assim, a relevância das questões étnico-raciais demonstra que os textos didáticos deveriam ter adaptações de cunho não somente racial, mas também cultural de modo a realizar a reinserção antes mencionada. A explicação para que haja mudança pauta-se na demanda da introdução consciente das culturas e histórias formadoras da sociedade brasileira no contexto educacional.

A esse respeito Moita Lopes (1998, p. 326) argumenta que “a conscientização da natureza socioconstrucionista [...] da identidade social é o ponto relevante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas”. No sentido de apontar a relevância socioconstrucionista na formação do aprendente, entendemos que o processo identitário nada mais é do que compreender que os indivíduos, assim como povos inteiros, muito vezes, são entendidos pelo que se diz deles e não pelo o que eles realmente são.

Dada a importância atribuída à educação das relações étnico-raciais com foco na formação da sociedade brasileira, pautamos os objetivos específicos desta pesquisa propondo-nos a analisar as seguintes questões: Quais são as mudanças quanto à abordagem das relações étnico-raciais, comparando a evolução dessas relações, nos livros didáticos de língua inglesa anteriores e posteriores às Diretrizes? Em que aspectos essas obras didáticas poderiam ser aprimoradas?

¹³ “Language is not a culture-free code distinct from the way people think and behave, but, rather, it plays a major role in the perpetuation of culture, particularly in its printed form”.

Esta investigação justifica-se por tratar dessas imprecisões que envolvem as culturas e povos ascendentes formadores da sociedade brasileira, nos processos de ensino-aprendizagem. Tratamos, portanto, de “imprecisões”, pois os aspectos estudados por diversas vezes não correspondem aos conhecimentos relacionados a esses povos, sejam eles, dados históricos e/ou culturais. Esta pesquisa trata da análise dos princípios das Diretrizes nos livros didáticos de língua inglesa, possibilitando apontar de que forma as correções acontecem ou não nessas obras, por comparar a evolução da abordagem dada às questões étnico-raciais nos livros didáticos anteriores e nos posteriores que são utilizados na atualidade; e sobre os quais comentaremos no capítulo metodológico.

1.2 Metodologia

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, segundo os moldes de Vidich e Lyman (2003b, apud DENZIN e LINCOLN, 2003, p.17), é um estudo de caso na modalidade análise documental. De acordo com os autores, a “análise e a compreensão da conduta padronizada e dos processos sociais da sociedade” têm se tornado os temas recorrentes das disciplinas nas ciências sociais ¹⁴ (VIDICH e LYMAN, 2003b, p. 17). Por esse motivo, os métodos utilizados por essas disciplinas tornaram-se as principais ferramentas para as demandas sociais. Esta investigação harmoniza-se às teorias de Denzin e Lincoln (2003, p. 05) sobre as práticas interpretativas do pesquisador que, segundo eles, em geral, passaram a significar a procura do pesquisador em “entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles atribuem”. ¹⁵ Assim como o que acontece com as práticas interpretativas em que os significados são entendidos e interpretados, conforme o significado dado pelas pessoas, também, as relações étnico-raciais são entendidas e interpretadas nas obras didáticas de língua inglesa.

Para os fins desse trabalho interpretativo, utilizaremos a coleção *Compact Dynamic English* de Antônio Siqueira e Rafael Bertolin, publicada pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, conhecido por IBEP, não apresenta ano de publicação e é composta dos volumes 1, 2 e 3; e a coleção *A New Practical English Course* de Edgar Laporta que está dividida em três volumes 1, 2 e 3, pertencente à coleção Horizontes também publicada pelo IBEP, e como

¹⁴ “The history of qualitative research reveals, as Vidich, A. J. e Lyman, S. M. remind us [...], that the modern social science disciplines have taken as their mission “the analysis and understanding of the pattern conduct and social processes of society”.

¹⁵ “This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them”.

a obra mencionada antes, não possui ano de publicação, porém acreditamos que provavelmente tenham sido publicadas no início da década de 1990 ¹⁶. Naquela época ainda era tarefa exclusiva dos docentes das escolas públicas a escolha do livro didático a ser utilizado. Essas obras foram adotadas nas escolas de ensino fundamental e/ou médio da rede pública de educação brasileira. Embora já existam edições mais atualizadas destas obras atualmente, datando de 2004, ambas foram publicadas antes dos livros didáticos que comentaremos a seguir; por essa razão, para efeitos de comparação neste estudo são nomeadas dessa forma: anteriores.

As obras posteriores a que nos referimos são *On Stage* de Amadeu Marques, publicado pela editora Ática em 2012 e *Upgrade*. A última é uma obra coletiva produzida e publicada pela Richmond Educação em São Paulo, no ano de 2010. Há ainda, *Links: English for Teens* de Denise Santos e Amadeu Marques da editora Ática cuja coleção foi publicada em São Paulo, no ano de 2011 e possui volumes 1, 2, 3 e 4. *On Stage* e *Upgrade* têm três volumes cada. Essas obras são adotadas no ensino médio de escolas da rede pública de educação brasileira. Considerando as datas em que os livros didáticos foram publicados, ou seja, após o advento da lei 10.639/03, eles serão denominados como “posteriores” neste estudo. Ao analisarmos essas obras são perceptíveis às mudanças por elas sofridas por influência da lei, por inserirem figuras de pessoas negras nas obras o que antes dificilmente acontecia. Posteriormente, discutiremos como essa introdução acontece. Ressalte-se que dos livros didáticos aqui mencionados, ou seja, anteriores e posteriores, somente as edições *On Stage*, *Links* e *Upgrade* têm o selo do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). No PNLD, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) se compromete a elaborar um “Guia de Livros Didáticos” para a escolha das escolas com a relação de obras que são consideradas aprovadas; e que por isso, obtêm o seu selo (BRASIL, 2012).¹⁷

O método de investigação que adotamos traça o parâmetro evolutivo das relações étnico-raciais principiadas nas Diretrizes, comparando obras didáticas de língua inglesa. Isso significa dizer que essas obras sofreram modificações após a implantação das políticas afirmativas de valorização racial, fomentadas pelas Diretrizes e essas alterações quando perceptíveis, serão neste trabalho, observadas, assim como a falta de adequação apropriada

¹⁶ Utilizaremos “199-?” que significa década provável, de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) em referência ao ano destas publicações.

¹⁷ PNLD- Plano Nacional do Livro Didático. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. (não paginado). Acesso em: julho de 2012.

desses princípios nas obras também serão aqui pontuadas. Nesse sentido, as obras anteriores e posteriores à instauração destas políticas, em geral, não refletem uma abordagem contextualizada e aprofundada das relações étnico-raciais como notaremos a seguir, embora as obras posteriores apresentem sinais de introdução de alguns temas apontados pelas Diretrizes, como observaremos na análise do *corpus*.

Observa-se que os trechos e figuras foram selecionados de modo a refletirem a realidade de cada um dos livros em relação ao tema deste trabalho. Segundo Ramalho e Melo Resende (2011, p. 90), é necessário, nesse tipo de estudo que lida com textos e figuras que “os recortes selecionados [do texto] para análise não sejam constituídos de enunciados isolados, mas de trechos significativos em seu conjunto”. Essa é a razão pela qual os textos e figuras, apresentados nesta pesquisa, são analisados de forma integrada uns aos outros. No que se refere à linguagem visual Ramalho e Melo Resende (2011, p. 141) comentam que “as imagens atuam como forma de representação, como troca de experiência e como mensagem”. Refletiremos, portanto, sobre quais mensagens e possíveis representações têm sido passadas aos aprendentes, no que se refere às inúmeras figuras retiradas dos livros didáticos.

Dada a importância das imagens em obras didáticas, há considerações sobre esse respeito, levantadas por Glazier (2003, p. 161), por exemplo, que argumenta o seguinte: “Fluência cultural envolve tornar-se multilíngue, não simplesmente em termos de discurso verbal, mas também em termos de estilos comunicativos não-verbais, como revelado nos exercícios de desenhar”¹⁸, em nosso caso, nas figuras das obras. Em outras palavras, consideramos as imagens das figuras como parte de nosso material de análise, pois entendemos que são pertinentes para o desenvolvimento da fluência cultural dos aprendentes. Para efeito de exemplificação desse fato, algumas figuras sugerem posicionamento social dos indivíduos ali representados na sociedade, acessibilidade desses mesmos indivíduos à educação, e por consequência, a um maior nível de instrução.

No geral, as estruturas visuais conceituais observadas neste estudo ora promovem uma representação positiva dos indivíduos, e conseqüentemente, das suas origens étnico-raciais, ora não. Portanto, trata-se de um trabalho investigativo em que por meio da “explicação investigamos o texto como material empírico à luz de conceitos, de um arcabouço teórico

¹⁸ “Cultural fluency involves becoming multilingual, not simply in terms of verbal discourse, but also in terms of nonverbal communicative styles, as revealed in the drawing exercises”.

particular” sobre o qual comentaremos no tópico “referencial teórico” da pesquisa (RAMALHO e MELO RESENDE, 2011, p. 23).

Esta pesquisa advém de paradigmas de estudo dos últimos 20 anos que, na visão de Signorini (1998, p. 334), têm enfrentado

grandes transformações, tanto no campo da economia e da política, capitalismo avançado e globalização econômica, fortalecimento das minorias, quanto no campo das ciências, das tecnologias, e das artes, rupturas e bifurcações no campo epistemológico; coexistência de múltiplos paradigmas conceituais e teórico-metodológicos.

Por esta razão, entendemos que existem várias nuances referentes ao campo epistemológico. Diante disso, esta investigação não tem por pretensão buscar soluções para quaisquer problemas que possam ser observados nos livros didáticos, mas pretende apontar algumas características das obras que deveriam ser mais bem trabalhadas. A pesquisa busca igualmente indicar os aspectos em que as obras cumprem seu papel de aplicar os princípios das Diretrizes, que, por sua vez, norteiam o processo de ensino-aprendizagem no contexto brasileiro desde 2004, época de sua implantação. Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo apresentar sugestões na medida em que constatar que alguns dos princípios previstos não foram contemplados, ou, se for o caso, somente analisará em que pontos os livros didáticos avançaram quanto aos aspectos propostos nas Diretrizes, quando esses avanços forem observáveis.

1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As Diretrizes apontam ações afirmativas, ou seja, ações do governo federal que se referem ao respeito e entendimento de culturas que historicamente formaram a sociedade brasileira, tais como a africana e a afro-brasileira, além de propor princípios para a educação das relações étnico-raciais. Portanto, embora as Diretrizes mencionem as culturas apenas “Afro-brasileira e Africana” no seu título, na realidade, seus princípios tratam de um apanhado de grupos descendentes, ou seja, cujos ancestrais participaram da formação da sociedade brasileira, como afirmado no trecho:

[...] propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, descendentes de **africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos** [...] (BRASIL, 2004, p. 10, nosso grifo).

Observa-se que nas Diretrizes há a preocupação de contemplar o ensino que envolva as populações africanas, indígenas, europeias e asiáticas. Sendo assim, há a tentativa de envolvimento mais abrangente das diversas populações que delimitam a formação do povo brasileiro. No entanto, notaremos que alguns povos mencionados acima são excluídos dos livros didáticos anteriores e até mesmo alguns posteriores, pois não aparecem em absoluto ou, quando são citados, têm suas origens e participação pouco explicadas no contexto brasileiro.

As Diretrizes baseiam-se na premissa de apoiar a alteração feita pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) por meio da Lei 10.639 de 2003. Essa mudança foi seguida de muitas outras ações, a exemplo da criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), sendo essa uma das ações que “[recolocou] a questão racial na agenda nacional” e que orienta projetos “comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas” (BRASIL, 2004, pp. 8-9). Além disso, a recolocação da questão racial nas atividades educativas faz parte de projetos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura¹⁹ (1949) que promoveram o combate ao “preconceito e [à] intolerância racial na educação”; além disso, requereram a “monitorização e erradicação de estereótipos nacionalistas e raciais nos livros didáticos” (ARAÚJO e MAESO, 2013, p. 150). Apesar dessas iniciativas, após 10 anos da implementação das Diretrizes, observa-se que seus princípios foram pouco aplicados no ensino de língua estrangeira. Na avaliação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2012),²⁰ esses anos apresentaram algumas melhorias, porém ainda há dificuldades constantes, inclusive didáticas, pois, segundo ela:

Há importantes avanços, **embora ainda haja muito a ser feito**. Se de um lado se necessitam ainda de importantes recursos financeiros, técnicos e didáticos, de outro se tem de enfrentar diferentes facetas e manifestações do racismo, que continua sendo fomentado pelo mito de que vivemos numa democracia racial (não paginado, nosso grifo).

¹⁹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

²⁰ Entrevista concedida da Prof^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva à Fundação Cultural Palmares. (não paginado). Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2012/01/a-lei-n%C2%B0-10-639-sob-a-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/>>. Acesso em: maio, 2013.

Nota-se, também, que os princípios das Diretrizes, parâmetro indicador deste estudo, são frutos de demandas históricas do movimento negro, crescentes dentro do meio acadêmico e educacional, para que se insiram características de culturas presentes no contexto de formação histórica e geográfica do Brasil, mas que, no entanto, foram aspectos relegados a segundo plano por anos. Nesse sentido, as Diretrizes buscam reconhecer as culturas africana e afro-brasileira, pouco valorizadas, em uma tentativa de reparo de prejuízos causados com o passar do tempo. E de acordo com Rodrigues Roxo (2006, p. 256), o caráter transdisciplinar da LA tem apresentado “temáticas importantes, senão privilegiadas” que refletem a necessidade de lidar com a constituição de identidades, como as raciais, por exemplo, contribuindo especificamente com tópicos como esse.

Pennycook (2001, p. 33) argumenta, porém, que “a LA tem sido dominada por um igualitarismo esquelético que não contribui para reportar questões de desigualdade, língua e poder”,²¹ pois somente recentemente e ainda com certa resistência esses temas começam a ser abordados. No contexto brasileiro poderíamos afirmar que essa resistência advém, por exemplo, do mito da igualdade racial citado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2012) que não contribui para que questões étnico-raciais sejam devidamente discutidas e esclarecidas na sociedade. Nesse sentido, em muito nossa pesquisa busca se distanciar do modelo colonial, que situava a “investigação qualitativa nos discursos raciais e sexuais que privilegiavam o patriarca branco”,²² segundo Denzin e Lincoln (2003, p. 48) na sua descrição histórica sobre o trabalho interpretativo.

Como afirmado nas Diretrizes, trata-se do estabelecimento de “políticas de reparações e reconhecimento”, por conta da necessidade de “reparar danos, que se repetem há cinco séculos [...]” (BRASIL, 2004, pp. 12 - 17). Além disso, estudiosos como Pennycook (2001, p. 68) consideram que os discursos pós-coloniais continuam a reproduzir falas coloniais. Ele reporta o seguinte comentário, em citação a Singh (1996 apud PENNYCOOK, 2001, p.68):

diferenças culturais, raciais e morais estabelecidas pelo colonialismo continuam a ter ramificações amplas na forma como raças marginais, subordinadas, culturas, grupos econômicos, e sexualidades são definidas e retratadas como ‘outras’ em relação às categorias privilegiadas dominantes.²³

²¹ “Applied linguistics has been dominated by this bland egalitarianism that does not help us in framing questions of inequality, language and power”.

²² “The colonial model located qualitative inquiry in racial and sexual discourses that privileged white patriarchy”.

²³ “Why is that the colonial paradigm persists, and even acquires an urgent, contemporary validity?... Cultural, racial, and moral differences established by colonialism continue to have broad ramifications for the way in

Na contramão da história, ou seja, na tentativa de dirimir estereótipos e preconceitos motivados pela minimização das ‘outras’ culturas mencionadas por Singh (1996), há, por exemplo, a tentativa de recuperação da importância étnico-racial formadora da sociedade brasileira, pois, como argumentado, busca-se educar

cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos, para interajam na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Sendo assim, entendemos que as Diretrizes advêm de uma necessidade social para constituição de uma sociedade mais igualitária em que cidadãos de diferentes grupos étnico-raciais são respeitados. Ressalta-se que esses reconhecimentos de direitos são resultados de reivindicações históricas de movimentos sociais, neste caso, do Movimento Negro.

Observamos que, uma vez implementadas políticas afirmativas, fica estabelecida, ao menos, a possibilidade de promoção da mudança, pois concordamos com o exposto no dossiê sobre “Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas” em que se argumenta o seguinte:

Embora as mudanças observadas não sejam compatíveis com o que a superação do racismo exige, o caráter emancipatório das normativas contribui para legitimar práticas antirracistas já existentes, explicita divergências, induz a construção de novas práticas, trazendo novos desafios para os sistemas, escolas, educadores (BATISTA DA SILVA, GOMES e ARAUJO, 2013, p. 16).

A alteração de condutas e pensamentos compartilha o entendimento de que “o processo de implementação da Lei 10.639/2003, [ou seja, a lei das Diretrizes] mobiliza os saberes e modos de ser que podem contribuir, aprofundar e ressignificar os fazeres cotidianos escolares” (SANTANA, LUZ e SILVA, 2013, p. 106). Com certeza esse processo de ressignificação não é simples, por isso, sua implementação tem sido paulatina, “[sinalizando] avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar” (GOMES e JESUS, 2013, p. 22). Considerando que esse é um processo que ainda está a ocorrer, traçamos comparações, sem apontar soluções para quaisquer problemas, incorreções ou equívocos, em geral.

1.4 Considerações sobre o livro didático

which marginal, subordinated races, cultures, economic groups, and sexualities are defined and figured as “others” in relation to dominant privileged categories” (Singh, 1996, p. 5 apud Pennycook, 2001, p. 68).

Os livros didáticos foram escolhidos como objeto deste estudo, pois desempenham um importante papel na formação dos aprendentes. A pesquisadora Ana Célia da Silva (2004, p. 52) expõe essa condição da relevância do material didático da seguinte forma: “a crítica e a reflexão sobre o que é lido pode ensejar a diferenciação entre os aspectos úteis e os ideológicos no livro didático”, possibilitando o aprimoramento do senso crítico, fator necessário para que as obras exerçam apropriadamente os seus papéis na formação dos aprendentes.

Os livros didáticos influenciam, diretamente, na formação dos aprendentes por, no mínimo, apontarem considerações sobre alguns tópicos que tanto podem ensejar discussões ou não, dependendo da maneira como esses temas são expostos. Além disso, há de se considerar em que aspectos as discussões, quando presentes, são pautadas. Em outras palavras, poderíamos afirmar que os livros didáticos têm participação ativa nos modos de entendimento dos aprendentes sobre os assuntos, uma vez que as obras interpretam realidades, formam opiniões, e, conseqüentemente, podem ser fator determinante dos lugares que ocupará este ou aquele grupo dentro da nossa sociedade, de acordo com Barbosa (2009, p. 2).

Esse processo de reflexão crítica, também mencionado por Ana Célia da Silva (2004), fomenta as questões levantadas na análise das obras desta pesquisa. No nosso caso, em que a ênfase está nos livros didáticos de língua inglesa, concordamos com Signorini (2006, p. 187) ao afirmar que “no caso do estudo da língua, não há de se separar o conhecimento da língua da situacionalidade do objeto de estudo em diferentes níveis, nem de suas relações com outros objetos”, sendo que esses elementos correlacionados são as Diretrizes e seus efeitos nas obras anteriores e posteriores.

No caso do nosso estudo, as maneiras de entendimento possíveis para o aprendente de língua inglesa e o arcabouço cultural presentes nas obras didáticas serão utilizados como forma de exame. Em outras palavras, examinaremos o que poderia o aprendente inferir de acordo com aquilo que lhe é exposto no livro didático, ou ainda, quais “pré”-conceitos possíveis podem ser formados. Além disso, sabemos que as políticas afirmativas possibilitam o entendimento mais amplo e completo de aspectos culturais pertinentes a qualquer língua. Sendo assim, a elaboração das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” visa o melhoramento, inclusive dos materiais didáticos. Peters e Boggs (1986, p. 81) acreditam que os “modos de falar refletem ou expressam valores culturais chaves, [ou seja,

fundamentais]”.²⁴ Assim também entendemos que a escrita das publicações didáticas pode tanto produzir alguns desses valores como também pode apenas reproduzi-los, dependendo da maneira como o assunto está sendo mostrado.

As maneiras que os valores acima mencionados nos livros são apresentados dependem, por fim, da determinação sobre “o que pode ser dito ou ouvido e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.140). Isso significa dizer que os valores nos livros didáticos podem ou não estar explícitos. No entanto, ainda assim, os valores que se infere das situações podem ser de fato, persuasivos. Nesse sentido a perpetuação de tabus, por exemplo, torna-se um fator relevante para se notar a não alteração de valores na sociedade por meio do livro didático.

Além disso, o material didático passa a ser relacionado a perspectivas do contexto histórico em que o texto está inserido, diferentemente do observado por Fairclough (1989, p. 155) ao argumentar que a maneira mais usual nos estudos linguísticos era “o texto analisado sem referência aos outros textos, separadamente do contexto histórico”.²⁵ Nesse sentido, as Diretrizes apontam para a nova perspectiva em que os livros didáticos e seus textos deveriam ser criados, inserindo aspectos históricos e culturais das populações africana e afro-brasileira. Por esse prisma, há “o potencial crítico desse modo de compreender a pesquisa no campo aplicado”, por possibilitar a problematização de visões estabelecidas, segundo Inês Signorini (2006, p. 188). A problematização acontece quando visões diferenciadas são propostas, de modo que não haja mais fatos dados; e os textos passam a ser contextualizados dentro do momento histórico em que estão inseridos. Sob essa perspectiva de introdução de políticas afirmativas no âmbito educacional é que os textos dos materiais didáticos deveriam ser contextualizados, ou seja, com a inserção dos princípios das Diretrizes.

Kumaravadivelu (2006, p. 140) entende que há uma relação de domínio “produzido nas e por meio das práticas sociais, instituições e ações”, e em nossa opinião nas escolas, reconhecendo que elas representam instituições de ensino. Não caberia, no entanto, dizer que essa relação está na escola, sem se explicar de que forma. Portanto, trabalhamos com os livros didáticos nos quais se pode afirmar que a linguagem é usada de um modo particular, assim

²⁴ “Since these modes of speaking reflect key cultural values that guide the socialization process, they are discussed in the section “Further Development”.

²⁵ “The concept of intertextual context requires us to view discourses and texts from a historical perspective, in contrast with the more usual position in language studies which would regard a text as analyzable without reference to other texts, in abstraction from its historical context”.

como comentado por Kumaravadivelu (2006, p. 140); e que no nosso entendimento, está relacionado às situações de dominação e poder, a exemplo do que é demonstrado nas figuras.

Assim como o PNLD (BRASIL, 2012) tornou-se o norteador das ações políticas quanto aos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas, devendo “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores”,²⁶ as Diretrizes também assumiram essa responsabilidade de apoio à elaboração do material didático. Diante deste contexto de implementação de políticas educacionais, cabe observar se e como os pontos abordados nas Diretrizes fazem parte dos livros didáticos, em nosso caso, de língua inglesa.

Considerando o modo como o texto, a cultura e suas representações são trabalhadas, caberiam as duas perguntas apontadas por Ladson-Billings (2003, p. 415) em que os estudiosos “deveriam ser desafiados a responder não somente sobre quem é a pesquisa, mas também para quem é a pesquisa”.²⁷ Nesse sentido, os livros didáticos também deveriam ser elaborados tendo presente preocupação similar, ou seja, entendendo que os aprendentes vêm de diferentes realidades étnico-raciais e, por essa razão, é importante observá-las de modo a respeitar os destinatários principais do livro didático, os aprendentes. A autora ainda acredita que “a questão de para quem é a pesquisa [está relacionada] com quem é capaz de agir e demonstrar ação”, por sua vez, “a ação é representada por meio tanto na forma epistemológica quanto discursiva”²⁸ (LADSON-BILLINGS, 2003, p. 415).

Dada significância dessa perspectiva, é importante observar se realmente as prerrogativas acima têm sido efetivadas nos livros didáticos adotados pelas instituições de ensino. O material didático poderia ser um dos meios por onde os princípios norteadores do processo educacional tornam-se realidade e para que essa interação passe a acontecer efetivamente. Além do resgate histórico-cultural brasileiro, a atenção dada às questões étnico-raciais no livro didático possibilita, a nosso ver, utilizando a observação de Vera Maria Ferrão Candau (2011, p. 252), o

aprofundamento da reflexão sobre diferenças específicas, desconstrução de visões estereotipadas de certas identidades, desenvolvimento da autoestima, particularmente dos alunos e alunas que pertencem a grupos inferiorizados e objeto de discriminação e trabalhar os conflitos que emergem no cotidiano escolar.

²⁶ PNLD- Plano Nacional do Livro Didático. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. (não paginado). Acesso em: julho de 2012.

²⁷ “Scholars must be challenged to ask not only about whom is the research, but also for whom is the research”.

²⁸ “The question for whom is not merely about advocacy, but rather about who is capable to act and demonstrate agency. This agency is enacted through both epistemological and discursive forms”.

Se os livros didáticos cumprirem a função de “desconstruir visões estereotipadas” já estarão exercendo parte de seu papel para melhor formação dos aprendentes. É pertinente que os livros estejam de acordo com as transformações e demandas sociais e educacionais, tais como as políticas afirmativas brasileiras, que têm feito com que os aprendentes desenvolvam sua autoestima por se reconhecerem em contextos bem estruturados, ou seja, em situações que não os desprestigiem e/ou as suas origens históricas e culturais nas obras didáticas. Além disso, de acordo com Pennycook (2001, p. 101), utilizando os trabalhos de Paulo Freire (1970), a educação, mais especificamente, o letramento era uma forma de conscientização dos indivíduos de que as condições desfavoráveis em que viviam não eram naturais, mas algo contra o que eles poderiam agir culturalmente²⁹, o que significa dizer, agir para que suas situações fossem modificadas, ao invés de apenas relatá-las.

1.5 Considerações sobre o Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas

Cabe aqui citar alguns dados referentes ao Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) onde as obras “anteriores” desta pesquisa, a *Compact Dynamic English* (199-?) e a *New Practical English Course* (199-?), foram publicadas. Essa empresa fundada em 1965 em São Paulo tem como alguns dos méritos de sua produção editorial a inovação apresentada no que se refere ao *layout* das obras didáticas e ao acesso ao livro didático para todas as camadas sociais. Quanto ao *layout*, isso significa dizer que foram introduzidas ilustrações e quadrinhos a partir da década de 60, o que proporcionou à instituição, juntamente com a sua afiliada desde 1980, Companhia Editora Nacional, a liderança do mercado com um percentual de 30% dos livros publicados³⁰.

Devido ao aumento na demanda, a instituição se viu compelida a criar um sistema de produção e distribuição que atendesse rapidamente às livrarias, às escolas e às vendas para o governo. No site da instituição é lembrado que “até 1995 a avaliação das obras era tarefa exclusiva dos docentes das escolas públicas”.³¹ A partir da implementação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído pelo MEC, é criada uma comissão para selecionar as obras. A instituição continua com sua campanha bem sucedida junto aos programas governamentais, pois “participou de todos os programas educacionais do governo para o

²⁹ “ Freire saw literacy education as a form of conscientização, conscientization, that would bring people to understand that the conditions they lived in were not natural but were rather something against which they could take cultural action”.

³⁰ IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas): Disponível: <<http://www.ibep-nacional.com.br/ibep2010/htdocs/pages/nossaHistoria.asp>>. (não paginado). Acesso em: 15 Jan. 2013.

³¹ Loc. cit.

fornecimento de livros didáticos desde a sua fundação”.³² A boa vendagem das obras do instituto permanece ao longo dos anos, citando-se o exemplo do ano de 2004 em que o “IBEP teve o melhor resultado qualitativo no PNLD com 12 coleções de livros didáticos aprovadas entre as 14 inscritas”.³³

Não é possível apontar as obras “anteriores” nesta pesquisa, publicadas pelo instituto, como livros aprovados pelo Ministério da Educação, uma vez que o processo seletivo das obras, hoje feito pela comissão do PNLD, não existia na época. Porém, a notoriedade do instituto, em meio aos processos de aceitação junto ao governo, escolas e livrarias, dadas as informações acima prestadas pelo IBEP, possibilita notar, por fim, que o instituto tornou-se “uma das maiores referências de qualidade no mercado nacional de livros didáticos” e que, após a aquisição da Companhia Editora Nacional, compõe um dos maiores grupos editoriais do Brasil.³⁴ O IBEP é, portanto, uma editora para fins comerciais, embora se denomine instituição.

Vale a pena ressaltar, portanto, a importância do instituto e a relevância de suas publicações, mais do que a aprovação ou não das obras nesta pesquisa pela comissão do PNLD, uma vez que, como já afirmado anteriormente, esse crivo, possivelmente, não teria sido feito à época da publicação das obras “anteriores”. Essa empresa obteve proeminência por conta da quantidade de edições publicadas e distribuídas as escolas públicas ao longo dos anos, mesmo com os critérios avaliativos das obras implementados pelo governo federal, as obras permaneceram em posição de liderança do mercado já adquirida anteriormente.

Quanto aos acertos e desacertos nas obras didáticas analisadas nesta pesquisa provenientes do IBEP, salientamos como marco norteador de nossas análises a implementação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004), assim como o mesmo marco aplica-se às discussões sobre as obras “posteriores” publicadas à luz dessa normatização.

2 Referencial teórico

³² Idem

³³ Idem

³⁴ Idem

Para os fins desta investigação, adotaremos a noção de cultura de Miquel (1997 apud MACHADO, 2011, p.162) que argumenta ser cultura, qualquer cultura, uma convenção fruto do resultado da soma de outras convenções linguísticas, ritualísticas, simbólicas e comportamentais. O conceito de cultura de Miquel (1997) envolve vários aspectos, fazendo com que cultura signifique a “soma” de convenções. Sob esse prisma, não há possibilidade de noções dissipadas, características desassociadas relacionadas à cultura. Entendemos que essas convenções têm origem histórica, sendo, portanto, da onde advêm seus significados. As Diretrizes ratificam esse pensamento por associarem os estudos de história e cultura conjuntamente.

No entanto, cabe comentar a importância da problemática quanto ao conceito atual de cultura na discussão levantada por Holliday (1994, p. 21), em que ele argumenta que

cultura é um conceito que precisa ser manejado cuidadosamente. Na atualidade é muito utilizado, frequentemente muito solto. Um dos problemas é que o uso mais comum da palavra_ cultura nacional _ é muito abrangente e evoca noções **vagas** sobre nações, raças e algumas vezes continentes inteiros, sendo muito generalizados para serem úteis, e que com frequência misturam-se com **estereótipos e preconceitos**.³⁵ (Nosso grifo).

Sob esse prisma, pode-se inferir que as culturas africana e afro-brasileira, as quais se referem às Diretrizes, se não forem bem tratadas nos livros didáticos podem remeter a um entendimento equivocado. Esse possível distúrbio no aprendizado poderia provocar um entendimento distorcido ou mal interpretado no aprendente quanto às culturas em questão e, por consequência, quanto às relações étnico-raciais que são imbuídas de aspectos culturais. As generalizações, os estereótipos assim como os preconceitos mencionados por Holliday (1994) formam uma miscelânea de características que, frequentemente, marcam as relações étnico-raciais, e por essa razão, deturpam essas mesmas relações. Sendo assim, o objetivo principal desta investigação é pesquisar sobre o emprego dado a essas culturas e às relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua inglesa, tendo por base os princípios presentes nas Diretrizes, a fim de propor sugestões.

³⁵ “Culture is a concept which needs to be handled carefully. Nowadays it is much used, often far too loosely. One of the problems is that the most common use of the word, as national culture, is very broad and conjures up vague notions about nations, races and sometimes whole continents, which are too generalized to be useful, and which often become mixed up with stereotypes and prejudices”.

O aprendizado de uma língua pode ser dificultado, se o fator intercultural necessário para a transição de ideias e conceitos entre as línguas inglesa e portuguesa não for levado em consideração. No entendimento de Almeida Filho (2011, p. 168),

a interculturalidade de verdade [acontece] quando as línguas em contato permitem que os participantes circulem com crescente familiaridade, tolerância e, quem sabe, integração madura e responsável nos espaços de uma e outra língua [...].

Faz parte do nosso debate a maturidade e responsabilidade mencionadas por Almeida Filho (2011) que poderiam ser abarcadas no aprendizado de uma língua estrangeira. Buscaremos investigar se os livros didáticos em questão conseguiram dirimir os problemas mencionados por Holliday (1994), tais como estereótipos e preconceitos, considerando, no nosso caso, o que diz respeito à educação proposta nas Diretrizes. E ainda, discutiremos se a noção de interculturalidade, nos moldes conceituais de Almeida Filho (2011), ou seja, havendo a integração entre línguas, procede nas obras didáticas.

No sentido de apontar a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Byram (1991, p. 19) afirma que os aprendentes adquirem uma consciência intercultural, de certa maneira, por meio de cultura e identidades étnicas diferentes, ou seja, aquelas que são estudadas pelo aprendente.³⁶ Sendo assim, parece ser o processo conexo em que o aprendizado da língua sob o atual conceito de aquisição, enriquecido pelo estudo da natureza da linguagem como um fenômeno social e cultural (consciência linguística), vem em primeiro plano. Para o autor, o estudo da língua,

por sua vez, seria combinada com o estudo da cultura, ambas realizadas com técnicas comparativas em que se utiliza a língua materna do aprendente (consciência cultural). Em terceiro lugar, a experiência direta com aspectos específicos da cultura estrangeira do ponto de vista da identidade étnica e de dentro dela seriam na língua estrangeira. Isso, por sua vez, contribuiria para o processo de aprendizado da língua. Todo processo pode ser representado como um círculo de técnicas e experiência³⁷ (BYRAM, 1991. p. 19).

Com isso, Byram (1991) sugere a conexão entre cultura e língua, por meio da “experiência direta com aspectos específicos da cultura estrangeira” e ainda aponta

³⁶ “[...] learners are to acquire an intercultural awareness which recognizes that such phenomena can be seen from a different perspective, from within a different culture and ethnic identity”.

³⁷ “Second, the study of language would in turn be combined with a study of culture, both of these carried out with comparative techniques using the learners’ mother tongue (Cultural awareness). Thirdly, the direct experience of selected aspects of the foreign culture from the viewpoint and within the ethnic identity of the foreign peer group would be in the foreign language, and this would in turn contribute to the language learning process. The whole process can be represented as a circle of techniques and experience”.

algumas formas em que o ensino de uma língua estrangeira pode ser trabalhado, tal como a comparação com a língua materna do aprendente. Essa ligação entre cultura e língua torna-se importante neste trabalho de pesquisa, pois parece necessário que o aprendente entenda a sua própria cultura, primeiramente, para então entender a cultura estrangeira. Essa etapa de entendimento da cultura da língua estrangeira antecede a interculturalidade, já mencionada por Almeida Filho (2011). Para o autor, a interculturalidade efetiva, ou seja, que requer transição familiar entre uma língua e outra implica “integração responsável” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 168). Nesse sentido, torna-se imprescindível que as Diretrizes que buscam educar os aprendentes para aspectos da cultura brasileira, antes negligenciados, componham também a formação do aprendente quando em estudo de uma língua estrangeira, ainda que sejam necessárias “técnicas comparativas” como acima mencionadas por Byram (1991, p. 19).

Essa associação entre a cultura do aprendente e a cultura em aprendizado também foi percebida por Kramsch (2009, p. 81) como interculturalidade, pois na apropriação cultural os aprendentes adaptam a cultura estrangeira às suas próprias necessidades e interesses. Na visão da autora essa habilidade de adquirir a língua e entender a cultura de outra pessoa enquanto a sua própria é mantida, denomina-se comunicação intercultural³⁸ (KRAMSCH, 2009, p. 81). Glazier (2003, p. 161) afirma que esse processo, por ela denominado de “fluência cultural”, envolve “ser capaz de examinar quem você é, examinar sua própria identidade cultural, a qual, talvez ironicamente, não possa acontecer sem que seja na companhia do outro”³⁹, ou seja, da outra cultura.

Em suma, adotamos a visão de Candau (2011, p. 242) em que “ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas”, e diríamos ainda que é necessária a dimensão intercultural que capacita o aprendente a se movimentar entre as línguas, a de estudo e a nativa, com desenvoltura, ou seja, sem perder-se nas variáveis culturais em aprendizado. Há ainda a perspectiva lançada por Glazier (2003, p. 144) em que esse domínio das variáveis culturais, antes aqui citado, denomina-se “fluência cultural” que significa

³⁸ “Thus cultural appropriateness may need to be replaced by the concept of appropriation, whereby learners make a foreign language and culture their own by adopting and adapting it to their own needs and interests. The ability to acquire another person’s language and understand someone else’s culture while retaining one’s own is one aspect of a more general ability to mediate between several languages and cultures, called cross-cultural, intercultural, or multicultural communication”.

³⁹ “(Cultural fluency) is about being able to examine who you are, to examine your own cultural identity, which, perhaps ironically, cannot happen without being in the company of another”.

a capacidade de voltar e seguir adiante entre duas culturas, ou seja, abrange sua própria cultura enquanto entende o seu relacionamento (ou seja, o relacionamento da sua cultura) com as outras. É a capacidade de se comunicar com e para o outro, a capacidade de expressar a perspectiva do outro, as crenças culturais do outro, juntamente com a sua.⁴⁰

Entendemos que a fluência cultural torna-se um dos princípios pelo qual a interculturalidade se solidifica no contexto de aprendizado, o que significa afirmar que essa fluência propicia que a interculturalidade como meio de interação entre culturas aconteça mais facilmente.

Candau (2011) comenta que o início da discussão sobre a importância da cultura e da interculturalidade na formação do aprendente ocorreu por meio das contribuições de Paulo Freire, que nos anos 90, já vislumbrava sua importância. Segundo Gohn (2002 apud CANDAU, 2011, p. 244), um dos aspectos dos estudos de Paulo Freire⁴¹ trata do método dialógico como processo educativo que implica o estudo “da ética e da cultura da diversidade,” visto que o tema da identidade cultural ganha relevância na obra de Freire, assim como o da interculturalidade. Portanto, já há bastante tempo, por iniciativa de estudiosos como Paulo Freire, percebia-se a necessidade de trazer à tona as questões culturais e interculturais para o melhor aprendizado do indivíduo. Nesse sentido, as Diretrizes complementam esse aspecto antes abordado por Freire, detalhando os princípios particularmente referentes à formação histórico-cultural afro-brasileira e africana. Sendo assim, poderíamos dizer que as Diretrizes desempenham o papel de combater todas as

formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAU, 2011, p. 253).

Os aspectos referentes à própria valorização do aprendente, assim como do outro, fazem parte da dimensão cultural que, segundo Candau (2011), é intrínseca aos processos pedagógicos. Além disso, esse tipo de reflexão e consciência favorece o aprofundamento do conhecimento dos aprendentes que, por sua vez, “não [poderia] ser pensado de maneira

⁴⁰ “Cultural fluency is the ability to step back and forth between two cultures, to embrace your own culture while understanding its relationship to others. It is about being able to communicate with and for the other, and being able to express another’s perspective, another’s cultural beliefs, alongside your own”.

⁴¹ Não há menção sobre a qual obra de Freire, Gohn se refere, no artigo de Candau.

estática, mas numa perspectiva de ressignificação crítica das experiências, visando inseri-la no fluxo da história e acordar silenciamentos que dormitam no passado, produzindo novas identidades”. (SANTANA, LUZ, e SILVA, 2013, p. 107).

Apesar das boas perspectivas produzidas pelos princípios das Diretrizes, observa-se que as relações culturais e interculturais nas sociedades em geral, a exemplo da brasileira, não parecem ser pacíficas e/ou respeitosas, pois retratam o perfil histórico das sociedades das quais participam e que, por diversas vezes, é marcado por guerras, conflitos, preconceitos de toda sorte. Candau (2011, p. 247) afirma que esse entendimento sobre o que envolve as relações culturais favorece, na verdade, o aprimoramento dessa perspectiva, fazendo com que se permita a “construção de identidades abertas” no processo educativo. Essa constatação quanto ao processo de “hibridização cultural” advém da consciência de que

as relações culturais não são relações idílicas, não são românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2011, p. 247).

De fato, ao analisar alguns dos trechos a seguir em obras didáticas percebe-se, senão a promoção, ao menos a perpetuação de padrões de poder, o favorecimento de alguns povos em detrimento de outros quanto às questões culturais, como também às históricas e às de pertencimento étnico-racial.

Denzin e Lincoln (2003, p. 12) notam que a ligação entre cultura e ação faz parte da pesquisa qualitativa, pois afirmam que “a competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é onde a crença individual e a ação entrelaçam-se com a cultura”.⁴² Nesta pesquisa pode-se observar que a ‘ação’, na realidade, se materializou quando os gestores públicos, educadores e estudiosos perceberam a necessidade de incluir a educação das relações étnico-raciais no ensino público, pois antes esse aspecto não recebeu a importância merecida.

Além disso, existem conflitos inerentes aos processos identitários dos indivíduos que devem ser esclarecidos e que participam, por exemplo, do processo de combate ao racismo, sendo descritos da seguinte maneira por Elânia de Oliveira (2013, p. 86):

⁴² “The province of qualitative research, accordingly, is the world of lived experience, for this is where individual belief and action intersect with culture”.

Exercitar o olhar sobre as práticas cotidianas, numa perspectiva de combate ao racismo, como está exposto na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Nacionais que a ela estão vinculadas, é ter em conta que os processos envolvidos na construção identitária dos sujeitos estão permeados por conflitos e tensões que atingem diretamente alunos e professores.

Por essa razão, concordamos com a afirmação de Candau (2011, p. 253) de que a “escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar, empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados”. No entanto, as ações sistematizadas de gestores públicos que buscam melhoramentos por meio de programas de governo carecem, por vezes, de estudos mais aprofundados ou planejamentos mais adequados sobre como as ações podem ser realizadas. Pesquisas como a que ora apresentamos tentam visualizar os elos instituídos ou quebrados em termos de “crença individual”, “ação” e “cultura” de gestores, editores, autores e professores aplicados nos livros didáticos. Sendo assim, seguimos a linha de pensamento de Denzin e Lincoln (2003, p. 16), segundo a qual “os pesquisadores qualitativos [...] são compromissados com uma postura baseada em casos, ideográfica, êmica, que direciona sua atenção para aspectos específicos de determinados casos”.⁴³ Esse é o parâmetro em que se define a nossa linha de pesquisa onde a especificidade está na língua inglesa e no estudo que envolve seu material didático.

Acreditamos que a “identidade humana é constituída pelo campo social”, o que significa que “nascemos dentro de um universo sociocultural onde os valores, os compromissos morais e os sentidos existenciais são dialogicamente negociados”⁴⁴ (CHRISTIANS, 2003, p. 227). Por essas razões, entendemos que não é cabível nesta pesquisa definir o conceito de identidade, mas sim, compreender que seu significado participa no contexto das relações étnico-raciais de um processo em que há a negação de estereótipos; além disso, há a valorização crescente da mudança sobre esse conceito que passa a ser trabalhado socioculturalmente.

Não estamos tratando apenas da aplicação de princípios, mas, sobretudo, da reflexão que as propostas das Diretrizes promovem na consciência daqueles que pretendem aplicá-las. Em outras palavras, entendemos que as Diretrizes propõem nos seus princípios a reflexão pelos sujeitos atuantes no âmbito educacional, tais como educadores, gestores e os próprios aprendentes, sobre o que deveria ser tratado nas relações étnico-raciais no Brasil e de que maneira elas podem ser aprimoradas. A conjuntura de

⁴³ “Qualitative researchers, on the other hand, are committed to an emic, idiographic, case-based position, which directs their attention to the specifics of particular cases”.

⁴⁴ “Human identity is constituted through the social realm. We are born into a sociocultural universe where values, moral commitments, and existential meanings are negotiated dialogically”.

circunstâncias mencionada faz com que o trabalho de investigação seja mais amplo, e, nesse sentido, adotamos a visão de que

investigar esse ponto de intersecção entre o individual e o social é refletir sobre como as formas de ação e interação social humanas (atividades de linguagem ou discursos) são capazes de multiplicar e reproduzir temas e formas discursivas que refratam e refletem formas possíveis em situações sócio históricas dadas; em momentos sócio-político-ideológicos determinados. (RODRIGUES ROJO, 2006, p. 263).

Sendo assim, ainda que se tente estabelecer situações sócio-históricas dadas, isso não significa que essas circunstâncias são imutáveis. Por isso, percebemos que as Diretrizes refletem e atendem a um momento sócio-político-ideológico diferenciado em que se percebeu a necessidade de inserir princípios sobre as relações étnico-raciais no contexto do ensino brasileiro. Os resultados buscam traduzir essa interação humana, considerando as maneiras como as relações étnico-raciais são retratadas na sociedade brasileira. Desta forma, dada importância já mencionada dos livros didáticos, da necessidade de interação humana sadia cuja relevância social e cultural são primordiais; e da significância de fatores como multiculturalidade e globalização, estes últimos serão alguns dos pontos de análise a seguir.

2.1 Apontamentos sobre globalização e multiculturalidade

A globalização é, comumente, descrita como um processo de interação e integração entre as pessoas e nações que tem efeitos, entre outras áreas, na cultura, por exemplo. Na realidade, observa-se que há uma mistura entre as concepções de multiculturalidade e globalização, ou seja, há uma confusão sobre o significado dessas expressões. Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 131) o traço atual mais significativo da globalização, a internet, “se tornou o [ponto] que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais/ linguísticas”; e ainda de acordo com o autor, a relação entre crescimento econômico, mudanças culturais e a rápida velocidade em que esses fatores são transformados está diretamente ligada à comunicação eletrônica globalizada, ou seja, à internet.

Paira, também, outra discussão que trata da hegemonia americana nos tratos com outras nações, tanto quanto da hegemonia da língua inglesa, pois a “língua da

globalização, claro, o inglês, está no centro da LA (Linguística Aplicada) contemporânea” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). A hegemonia norte-americana é entendida por alguns como homogeneização cultural em que “a cultura norte-americana direta: globalização = ocidentalização = norte-americanização = mcdonaldização”, ou seja, “a globalização (pode ser considerada) predominantemente um processo de ocidentalização que [...] não é substantivamente diferente da norte-americanização” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 132).

Essa homogeneização cultural, na verdade, salienta uma padronização de costumes e seu consumo globalizado, tendo valores, padrões de dispêndio e tradições norte-americanos apresentados como universais. De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 132), isso é evidenciado, claramente, nos ideais do individualismo e do consumismo norte-americanos explicitados “por jovens que usam calças Levis e tênis Nike em várias partes do mundo, bonés de baseball do Texaco (...) e moletons do Chicago Bull, assistem a cliques na MTV e aos sucessos de Hollywood, comem nas lanchonetes do McDonald e da Pizza Hut”.

O que nos importa aqui é perceber que “ser globalizado” ou “estar em um mundo globalizado” envolve atender padrões do mundo comercial, estipulados antes mesmo dos indivíduos terem a oportunidade de discutir sobre os demais padrões. O vácuo linguístico, cultural e étnico, nesses casos, parece ser similar ao déficit econômico daqueles que estão impossibilitados de comprar e gastar, ou seja, o prejuízo é tanto econômico para esses, quanto é cultural para os demais indivíduos. Pennycook (2001, p. 56) também expõe sua crítica sobre a dificuldade em discutir e respeitar outros padrões, principalmente culturais, da seguinte forma:

por um lado temos todas as vantagens criadas pela propagação do inglês: facilidade de comunicação, comunicação e viagens globais, e assim por diante, enquanto por outro lado, nós trabalhamos para manter culturas locais e tradições.⁴⁵

Talvez, por essa razão e as outras já elencadas, a melhor definição para os efeitos da globalização e sua relação com a língua inglesa seja a de Phillipson (1992) que diz: “a dominância do inglês é asseverada e mantida pelo estabelecimento e contínua reconstituição das disparidades estruturais e culturais entre a língua inglesa e outras línguas”, o que significa

⁴⁵ “On the one hand we have all the advantages created by the spread of English: ease of communication, global travel and communication, and so on, while on the other hand, we work to sustain local cultures and traditions”.

afirmar que essas desigualdades se sobressaem, das diversas maneiras já comentadas, a favor da língua inglesa e, por consequência, afetam também, a receptividade do aprendente sobre as características culturais em estudo.

As discussões sobre raças e epistemologias étnicas não se resumem apenas às questões sobre cor da pele, mas, também, trata-se de “desafiar as estruturas hegemônicas (e os símbolos) que mantêm a injustiça e a inequidade existentes”. (LADSON-BILLINGS, 2003, p. 421). Em outras palavras, visando desestruturar juízos de valor que impliquem o reconhecimento de uma única cultura predominante, como é o caso da americana, as questões sobre multiculturalidade e globalização se tornam pertinentes ao tema de nossa pesquisa e por isso, serão exemplificadas na discussão do seu *corpus*.

Os textos e figuras que seguem na discussão do *corpus* representam algumas das múltiplas formas que as histórias, ou seja, os assuntos abordados podem ser contados e que estão diretamente relacionados com a importância da pesquisa qualitativa, pois, segundo Ladson-Billings (2003, p. 417), “o valor da narração de histórias na pesquisa qualitativa é que ela pode ser usada para demonstrar como o mesmo fenômeno pode ser dito de diferentes e múltiplas formas dependendo dos contadores”.⁴⁶ Por isso, na próxima parte, que trata do *corpus* dos livros didáticos, não somente explicaremos as figuras como também demonstraremos uma das possíveis maneiras de “se contar [cada uma] das histórias”, ou melhor, abordar os temas.

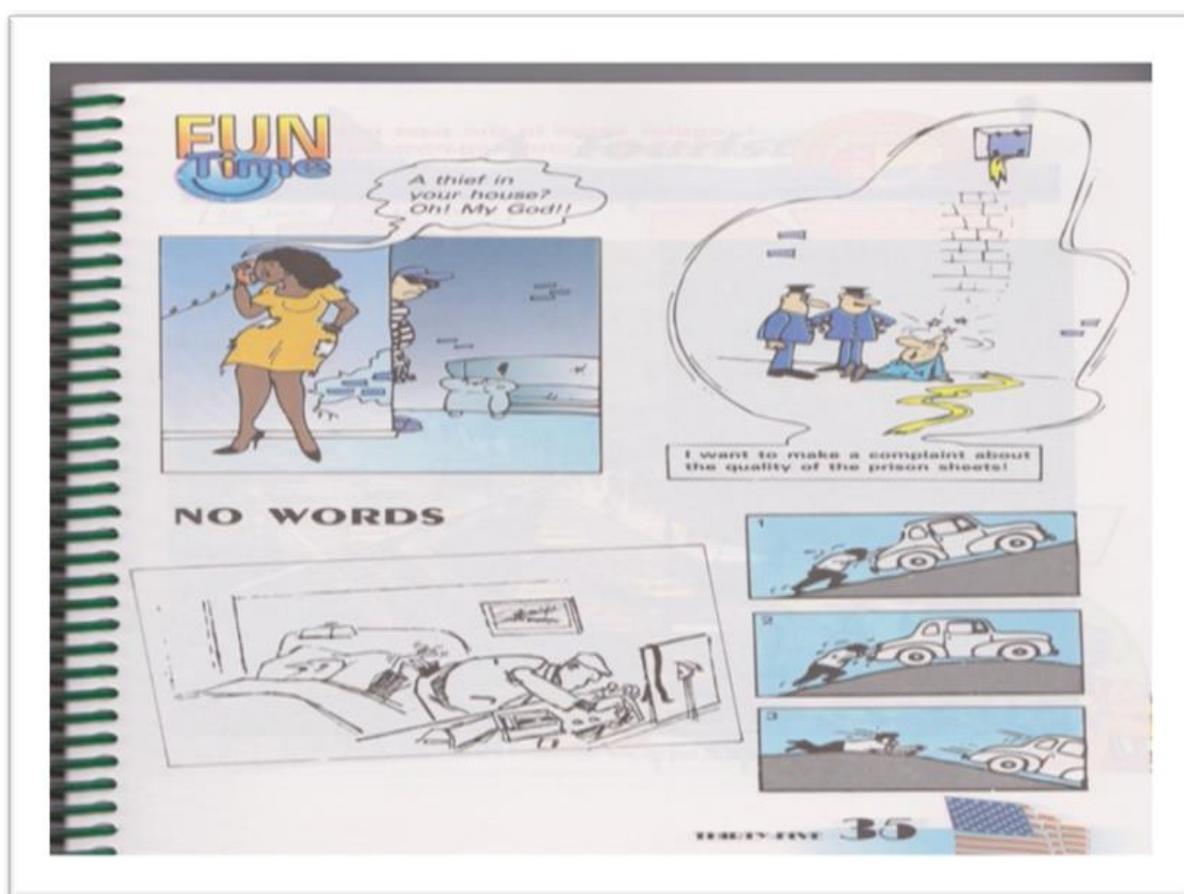
3 Discussão do *corpus*

Em *Compact Dynamic English* de Rafael Bertolin e Antônio Siqueira e Silva (199-?), na página 35 do volume 2 (ver figura 1), a temática da atividade proposta nessa parte do livro trata de *cartoons* (histórias em quadrinhos) que contam acontecimentos em poucas palavras.

⁴⁶ “The value of storytelling in qualitative research is that it can be used to demonstrate how the same phenomenon can be told in different and multiple ways depending on the storytellers”.

Há quatro histórias curtas, nessa seção nomeada “No Words”, cuja tradução literal é “sem palavras”. Na primeira história é apresentada a figura de uma senhora negra que relata uma situação de roubo em sua residência. Observa-se que a senhora está maltrapilha, com alguns rasgos no vestido e a casa aparenta ser pouco cuidada com a parede desgastada e o sofá puído. Situação semelhante de roubo acontece em página anterior, a 27 (figura 2), do mesmo livro, mas dessa vez, a senhora em questão, branca e loira, usa um vestido sem rasgos e a casa parece organizada, bonita, sem quaisquer danos. Nesse sentido, paira a dúvida sobre os motivos pelos quais, embora as situações fossem semelhantes, ou seja, em que há roubo nas residências, a senhora negra e sua casa não parecem privilegiadas como a outra figura em questão.

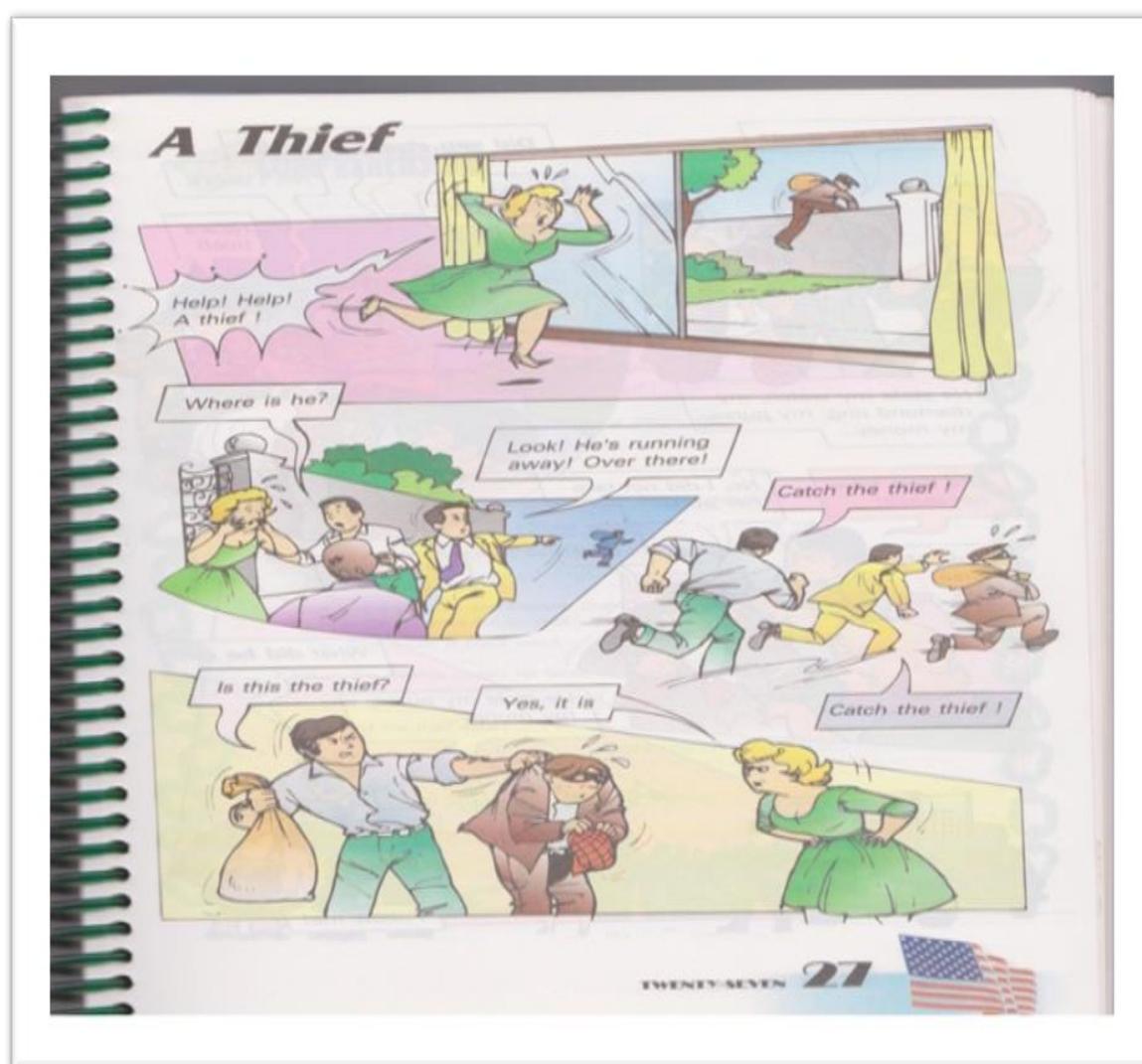
Figura 1- Compact Dynamic English- Volume 2



Além disso, a senhora branca contou com a assistência de transeuntes e sua história é retratada do início ao fim, com a conclusão bem sucedida, pois o ladrão é preso. O fato de ela ser perguntada sobre se o homem capturado era o ladrão parece ser não somente a tentativa de confirmar quem era o vigarista, mas também imprime respeito por ela. Nesse momento, a

mulher não está mais aflita, mas sim indignada diante do ladrão. Já a história da senhora negra não tem continuidade, apenas se vê o homem tentando se esconder atrás da parede. Ao contrário, os quadrinhos que seguem a história dela contam piadas, inclusive de ladrão. O exemplo disso é o quadrinho ao lado em que o vigarista ironicamente reclama sobre a qualidade do tecido que seria seu instrumento de fuga. Parece que a história da senhora negra não é encarada com a seriedade que a situação requer a julgar pelos quadrinhos que cercam sua história.

Figura 2 - Compact Dynamic English - Volume 2



Comparando-se as figuras, poderíamos inferir as mensagens subliminares de ambas as versões de roubos. Após a comparação da figura acima com a figura 1 da página 35 de título “No Words”, observamos a diferenciação de tratamento dada às personagens de cor de pele distintas, a senhora branca e a negra. Um dos princípios das Diretrizes afirma que “o ensino

de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações em congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (BRASIL, 2004, p. 22). Quanto ao “jeito próprio de ser” dos descendentes de africanos, seria possível supor, visto o que apresenta a página 35, que a população negra, em sua maioria no Brasil descendente de africanos, caracteriza-se pelo descuido com a casa, o corpo e a vestimenta. Em outras palavras, podemos crer que o “jeito próprio de ser” dessa população não parece corretamente explicitado neste trecho, pois distorce, por meio da imagem, os aspectos referentes a toda uma população, até mesmo estereotipando-a como se todos os descendentes de africanos fossem maltrapilhos, sujos e/ou descuidados, assim como suas casas.

O conhecimento equivocado proveniente desse tipo de figura em que há distinção entre pessoas de diferentes raças, restringe outros entendimentos possíveis quanto ao assunto, pois, em suma, esse processo é descrito por Fairclough (1989, p. 105) da seguinte forma: “a naturalização dos significados de palavras é uma forma efetiva de limitar os conteúdos, e em longo prazo, o conhecimento e as crenças”.⁴⁷ Algo similar poderia ser dito sobre as imagens da figura 2, que carregam em si significado que pode ser propagado como conhecimento e perpetuado como estereótipos referentes às pessoas negras.

Para sair desse ciclo formador de crenças distorcidas, para nós aqui nesta investigação, consideradas estereótipos, é preciso conscientizar-se de que há a necessidade da pesquisa interdisciplinar proposta por Moita Lopes (2006, p. 100), “sintonizando com outras áreas do conhecimento.” Por isso, trataremos das questões sobre globalização e multiculturalidade posteriormente. Por agora, conclui-se que a pesquisa interdisciplinar possibilita o rompimento com modelos de pensamentos equivocados, em geral, prejudiciais no meio educacional e fora dele.

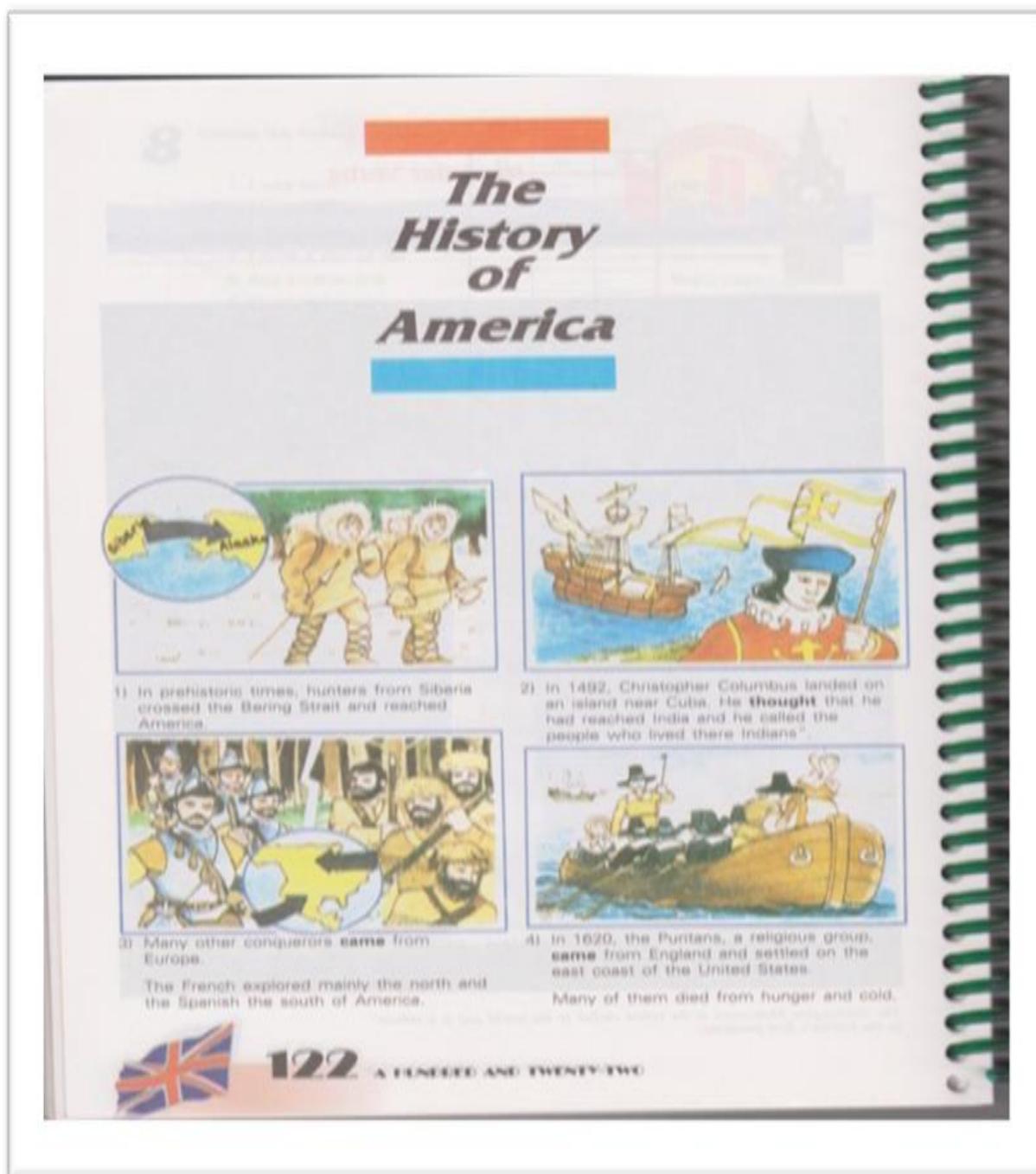
Na página 122 (figura 3), os autores apresentam uma série de histórias em quadrinhos que tratam da história da América focada, basicamente, nos Estados Unidos da América. Há um fato histórico descrito da seguinte forma: “Cristovão Colombo achou que tinha chegado à Índia e por essa razão chamou as pessoas que lá habitavam de índios”.⁴⁸ Se na época de publicação dessa obra já existissem as Diretrizes, talvez, pautada nos seus princípios, fosse

⁴⁷ “The naturalization of the meanings of words is an effective way of constraining the contents of discourse and, in the long term, knowledge and beliefs”.

⁴⁸ “In 1492, Christopher Columbus landed on an island near Cuba. He thought that he had reached India and he called the people who lived there Indians”.

uma boa oportunidade para os autores introduzirem informações sobre as populações indígenas brasileiras. Além disso, seria uma excelente chance de “valorizar atividades e aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como, as vinculadas às relações entre negros, **indígenas** e brancos no conjunto da sociedade” (BRASIL, 2004, pp. 19-20, nosso grifo). Isso não significa dizer que isso acontece nos livros didáticos posteriores à lei, por isso do mesmo modo essas obras também deveriam seguir esse princípio das Diretrizes no trato das populações indígenas.

Esse enunciado sobre Cristovão Colombo também poderia propiciar o debate sobre como se deram as relações entre brancos e indígenas desde o descobrimento da América e/ou do Brasil. No entanto, toda a história em quadrinhos, mesmo nas páginas seguintes, pauta-se apenas na história dos Estados Unidos. Por conta da falta de aprofundamento da questão indígena não há, portanto, a almejada “valorização das raízes” indígenas da nação brasileira (BRASIL, 2004, p. 20).

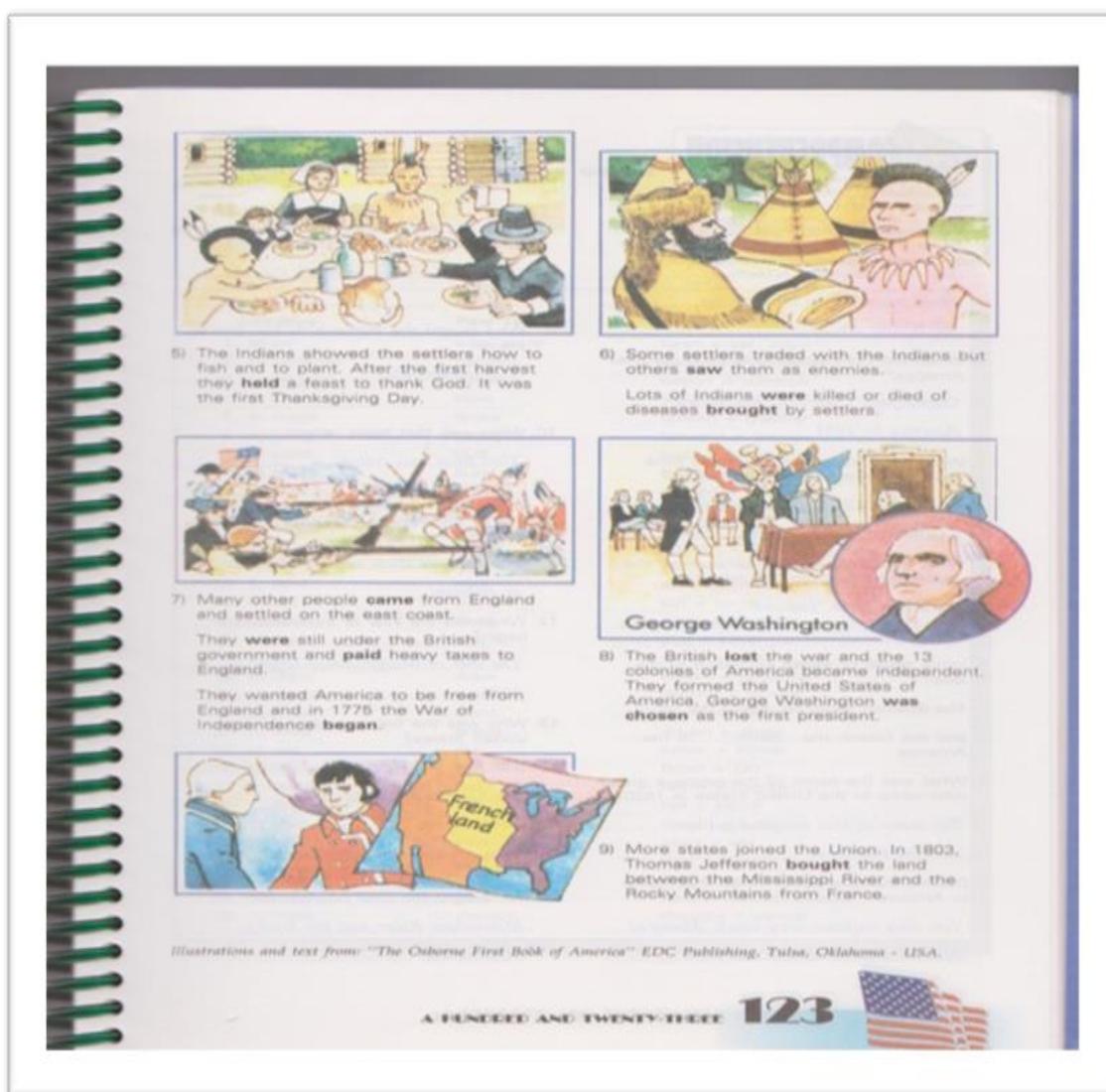


A história dos conquistadores continua da seguinte forma: “os indígenas mostraram aos conquistadores como pescar e plantar. Depois da primeira colheita eles faziam uma festa para agradecer a Deus. Era o primeiro Dia de Ação de Graças” (figura 4) (BERTOLIN e SILVA, 199-?, p. 123)⁴⁹. É interessante perceber que na figura da história em quadrinhos os indígenas estão sentados à mesa com os conquistadores, ceando com eles e celebrando esse

⁴⁹ Nas obras que não apresentam ano de publicação, os trechos dela retirados serão seguidos do(s) nome(s) do(s) autore(s), e de “199-?” que, de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) significa década provável. A sequência termina com os números das páginas.

feriado que não possui relação com a cultura indígena. Ao que parece a história retratada na obra destoa sobre o que é historicamente sabido sobre as populações indígenas, suas tradições culturais e suas relações com os conquistadores, pois o Dia de Ação de Graças não faz parte das tradições culturais das populações indígenas, assim como ainda hoje nem mesmo faz parte da cultura brasileira.

Figura 4 - Compact Dynamic English - Volume 2



Além disso, as relações entre indígenas e conquistadores nem sempre eram pacíficas ou igualitárias a ponto de permitirem que índios e conquistadores sentassem-se juntos à mesa para refeições. Observa-se ainda que, em uma extremidade da mesa, há um indígena, enquanto na outra aparece um homem branco. Essa localização na mesa, ou seja, o assento dianteiro é reconhecidamente, em muitas culturas, o lugar de liderança, sugerindo que ambos

estão no mesmo patamar de chefia. Há de se perguntar por que esse tipo de posicionamento dos indivíduos é apresentado na figura, uma vez que se sabe o comando não foi dividido entre conquistadores e conquistados.

Além disso, está estabelecida uma situação de sujeição no que se refere aos indígenas, uma vez que eles se adequam aos costumes dos conquistadores, sentando-se à mesa para compartilhar de um momento que faz parte da tradição dos colonizadores, não o contrário. A adequação às tradições do outro permite inferir que a sua própria cultura possa não ser tão interessante, importante ou necessária. Em outras palavras, o processo de dominação já fica explícito na própria adequação, pois a presença do arcabouço cultural “do outro” sequer é mencionada.

Com relação a essa predominância do dominador, ou seja, do povo conquistador Kiernan (1993, p. 262) argumenta que “quando dois povos são unidos pela espada, o resultado linguístico dependerá de suas respectivas estruturas sociais, principalmente das do dominador, e de seus costumes familiares e de casamento”. De fato, observa-se que a prevalência da tradição do conquistador é flagrante a ponto de o conquistado ter que se adequar a ela, principalmente quanto às suas estruturas sociais e costumes.

Ainda na figura 4, o colonizador propõe a troca de mercadorias com o índio que não parece estar muito interessado, a julgar por sua expressão facial. O texto da figura afirma que “alguns conquistadores negociavam com os indígenas, enquanto outros os viam como inimigos”.⁵⁰ Considerando o contexto, a ideia é a de que quando os conquistadores tentavam ser amistosos com os índios, eram recebidos com animosidade. Talvez, por isso, justifica-se o fato de alguns colonizadores os verem como inimigos. No entanto, há uma parte do trecho que está mais coerente com a veracidade dos fatos históricos, dizendo que “muitos índios eram assassinados ou morriam de doenças trazidas pelos conquistadores”,⁵¹ pois os índios passaram a ter contato com doenças antes para eles desconhecidas. Em conclusão, há a não observância à oportunidade de tratar com maiores detalhes questões tais como a troca de mercadorias e as relações de amizade ou a falta dela entre os indígenas e os colonizadores.

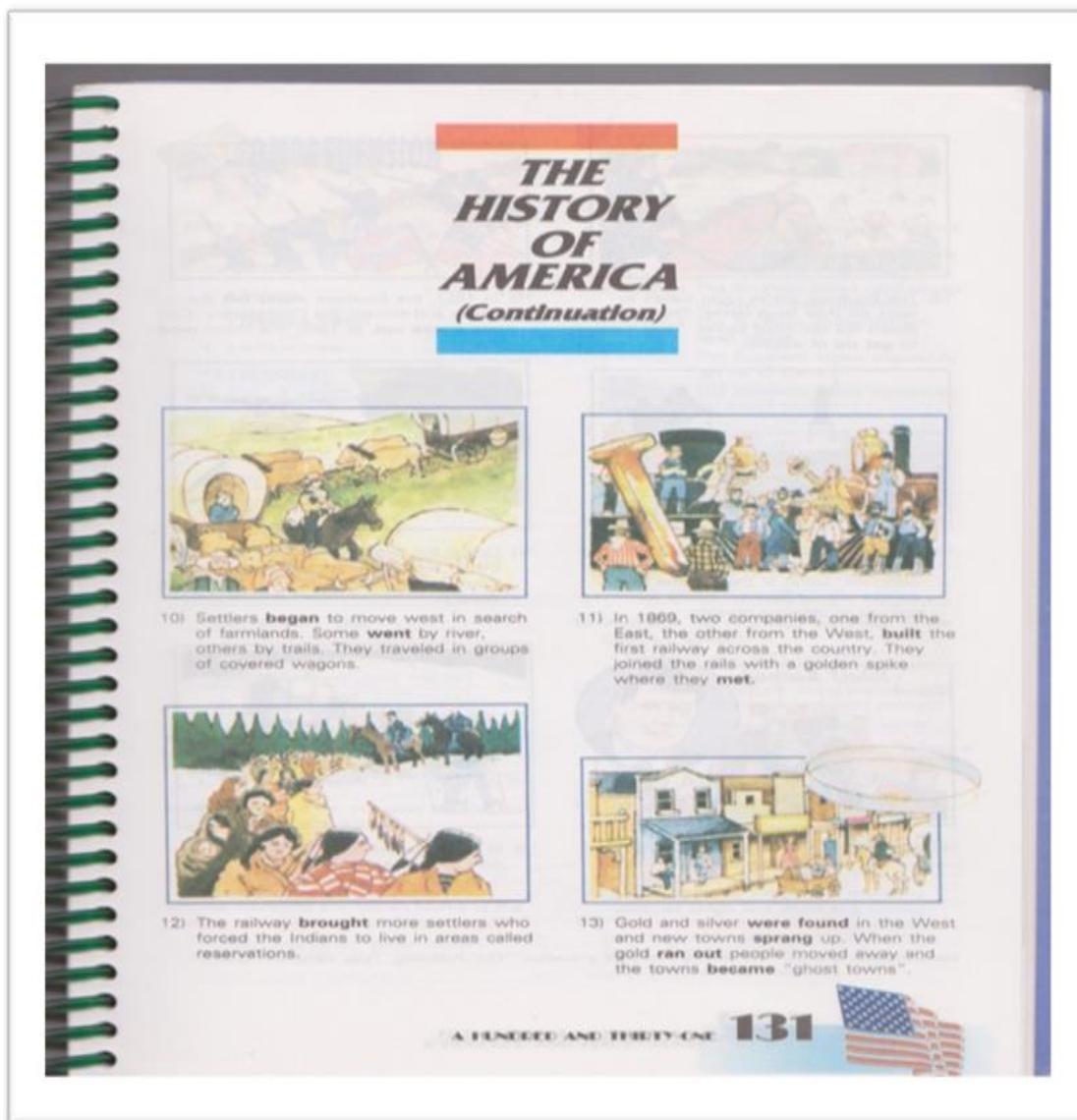
Na figura 5, observamos que não é estabelecido o vínculo com a realidade histórica das populações indígenas brasileiras. Há menção à formação das reservas indígenas, mas, por exemplo, não se comenta sobre onde elas se localizam no Brasil, embora os autores pudessem

⁵⁰ “Some settlers traded with the Indians but others saw them as enemies”.

⁵¹ “Lots of Indians were killed or died of diseases brought by settlers”.

aproveitar a chance para se aprofundar mais sobre o tema. O texto da obra de Bertolin e Silva (199-?, p. 131) que segue a figura apenas explica que “a ferrovia trouxe mais conquistadores que forçaram os índios a morarem em áreas nomeadas reservas” nos Estados Unidos.⁵²

Figura 5 - Compact Dynamic English - Volume 2



Além disso, há uma gama de assuntos sobre as reservas que poderia ser considerada, tais como a ocupação dos conquistadores nas terras indígenas, o contato próximo de índios e conquistadores e as línguas distintas etc. Kiernan (1993, p. 262) entende que “em qualquer sociedade razoavelmente complexa, ainda que pré-nacional, sob demorada ocupação

⁵² “The railway brought more settlers who forced the Indians to live in areas called reservations”.

estrangeira, pode-se esperar um movimento lento e gradual no sentido da adoção da língua intrusa”.

Sendo assim, no contexto apresentado na figura em que os índios foram mandados para um território delimitado devido à ocupação dos conquistadores, caberia indagar sobre como a língua estrangeira foi absorvida uns pelos outros, digamos, conquistadores e índios. Em outras palavras, qual era a relação linguística entre os povos, colonizadores e colonizados e como essa relação ocorria.

Ainda no que se refere à língua, o questionamento poderia basear-se sobre como se dá a herança linguística de ambos os povos, permitindo que os aprendentes fizessem associações entre as línguas em questão. Essas línguas a que nos referimos são as línguas que envolvem o estudo dos aprendentes, a língua inglesa e, também, por consequência da interculturalidade já mencionada, a portuguesa. Diríamos que essas discussões são primárias por que não se buscaria traçar a história linguística dos povos, mas sim utilizar as línguas dos povos estudados, o brasileiro e o americano, como meio de entender as histórias e culturas em questão.

Ainda segundo Kiernan (1993, p. 60), houve “a remoção e a recolocação forçada de um povo, ou parte dele, por um conquistador”, e ainda, de acordo com ele, os colonizadores se não ocuparam as terras eles mesmos, permitiam que apenas alguns grupos por eles selecionados permanecessem em terras por eles delimitadas. Nesse sentido, há possibilidade de debater sobre de que formas ou sob quais condições as reservas foram estabelecidas, e se, por exemplo, os índios se prontificaram a ir para os terrenos para eles escolhidos ou se esse processo não foi pacífico.

Cabe ressaltar que essa condição desfavorável dos índios americanos, por exemplo, estabeleceu-se, historicamente, em comparação a outros povos colonizados quando Vidich e Lyman (2003a, p. 69) afirmam que o povo indígena ficou restrito às reservas da mente, ou seja, em que os índios são vistos como seres limitados intelectualmente e selvagens; assim como às do corpo, porque as populações indígenas eram obrigadas a viver em territórios delimitados pelos colonizadores. Segundo os autores,

no currículo acadêmico convencional, o estudo dos nativos americanos faz parte da antropologia cultural dos povos **primitivos**, enquanto o dos imigrantes europeus e asiáticos e o dos negros americanos é um aspecto institucionalizado dos cursos de

sociologia sobre as “minorias” e as relações étnicas e de raça⁵³ (VIDICH e LYMAN, 2003a, p. 69, nosso grifo).

Ladson-Billings (2003, p. 405) afirma que as questões de liderança tribal também foram afetadas, por exemplo, pela influência dos conquistadores no contexto norte-americano. A autora aponta alguns temas pertinentes, embora não recorrentes, à questão indígena, tais como: “realocação [das tribos] por autoridades coloniais (exemplo, missão, reservas), erradicação sistemática da língua nativa, conversão religiosa (ao Cristianismo) e economias reestruturadas [...]”⁵⁴ (LADSON-BILLINGS, 2003, p. 405). Diante dessa perspectiva de multiplicidade de tópicos relacionados aos grupos indígenas, observa-se que a discussão ainda parece ser limitada, inclusive no contexto brasileiro. Além disso, a figura cuja legenda cita a ida dos índios para as reservas, além de ilustrar apenas uma única situação sobre a questão indígena, os apresenta de maneira subserviente, homens, mulheres e crianças em fila, sendo observados por homens vestidos com roupas uniformizadas. Se eles eram guardas, xerifes ou algo parecido não se menciona, porém, fica evidente que eles são a autoridade no momento.

Esse estereótipo de indígenas submissos em nada favorece a valorização desses grupos, fazendo com que pareçam estar, na maior parte das vezes, em uma posição inferiorizada e temerosos da reação de seus “senhores” ou da autoridade estabelecida que, por sinal, não é mais o cacique. Parafraseando Vidich e Lyman, (2003a, p. 63), argumentamos que houve uma época que os nativos ficavam sob a autoridade de seus próprios líderes indígenas, contanto que esses líderes pudessem ser cooptados para apoiar os interesses limitados da administração colonial, de modo que eles não mais exerciam efetivamente sua liderança como o costume anterior à vinda dos colonizadores.⁵⁵

Em suma, alguns tópicos de discussão pertinentes à cultura e história brasileiras poderiam ser levantados, se já estivessem sido implementados os princípios das Diretrizes, à época da publicação da obra didática, ou se iniciativa semelhante às Diretrizes já tivessem sido adotada; princípios esses, tal como incumbir às escolas a inclusão “no contexto dos

⁵³ “In the conventional academic curriculum, the study of Native Americans is a part of the cultural anthropology of the ‘primitive’ peoples, whereas that of European and Asian immigrants and American blacks is an institutionalized feature of sociology courses on “minorities” and “race and ethnic relations”.

⁵⁴ “A loss of sovereignty is amplified by four methods of disenfranchisement experienced by many American Indians (Lomawaima, 1995): relocation of the native language, religious conversion (to Christianity), and restructured economies toward sedentary agriculture, small-scale craft industry, and gendered labor”.

⁵⁵ “Colonial pluralism left the natives more and less under the authority of their own indigenous leaders so long as these leaders could be co-opted in support of the limited interests of the colonial administration”.

estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além da raiz africana e europeia” (BRASIL, 2004, p. 17). Se essa incumbência tivesse sido feita, os livros didáticos posteriores deveriam seguir o exemplo das obras anteriores, pois já estariam de acordo com o processo de resgate e reparação a que as Diretrizes se propõem, antes mesmo da efetiva publicação da lei. Quando se intenciona introduzir o estudo mais completo, há esforço para buscar a interação entre mais aspectos, tais como o histórico e o cultural, considerando-se o trabalho de elaboração de material didático que for feito, por exemplo, sob os parâmetros das Diretrizes. Poderíamos categorizar esses aspectos também como “sociais, [...], econômicos, ideológicos [e] discursivos”, que juntos oportunizam, segundo Pennycook (2001, p. 120), “no mínimo, alguma possibilidade de liberdade de ação e mudança”,⁵⁶ quando inseridos no nosso modo de pensar, agir e se comportar de educadores e aprendentes. A mudança seria, então, notada nos materiais didáticos, por fim, como reflexo da integração entre esses aspectos.

Na visão de Pennycook (2001, p.159), os assuntos que lidam com questões de diferença, identidade e cultura, de certa maneira, traduzem a forma como chegamos a ser o que somos.⁵⁷ De acordo com o autor, citando Schenke (1996 apud PENNYCOOK, 2001, pp. 159-160), a profundidade das questões de raça, por exemplo, está no fato de que elas não tratam simplesmente de um assunto social, mas, sobretudo, refletem uma maneira de ensinar, e, mais ainda, uma maneira de aprender.⁵⁸ Nesse sentido, buscamos entender como agem os movimentos em prol de uma educação étnico-racial integradora em que os aprendentes, em geral, sintam-se partícipes de sua própria formação e de seus pares.

A saga americana entre povos conquistados e conquistadores continua na página seguinte em que a problemática entre os estados do sul e no norte dos Estados Unidos sobre a escravidão passa a ser suscitada, porém pouco explicada. A figura mostra um personagem negro trabalhando em uma plantação e um homem branco em um cavalo. A figura nos remeteu à situação de submissão do homem negro de chapéu, provavelmente de palha, e a

⁵⁶ “The challenge is to find a way to theorize human agency within structures of power and to theorize ways in which we may think, act, and behave that on the one hand acknowledge our locations within social, cultural, economic, ideological, discursive frameworks but on the other hand allow us at least some possibility of freedom of action and change”.

⁵⁷ “Rather, we need an engagement with people’s investment in particular discourses”; “From this point of view, then, questions of difference, identity, and culture are not merely issues to be discussed but are about how we have come to be as we are, how discourses have structured our lives”.

⁵⁸ “Feminism”, Schenke argues, “like antiracism, is thus not simply one more social issue in ESL, but a way of thinking, a way of teaching, and, most importantly, a way of learning”.

cabeça baixa, em contraposição à imponência do homem branco no cavalo, vigiando os trabalhadores. Mas o texto afirma que os estados do norte não precisavam de escravos e queriam se livrar da escravidão (figura 6).

Figura 6- Compact Dynamic English- Volume 2



Em nenhum momento a questão da escravidão e dos escravizados, ou ainda melhor, dos negros no Brasil é abordada. Além disso, a referência ao homem negro o coloca de maneira submissa diante do homem branco. Esse tipo de posição subserviente corrobora para que muitas publicações operem “para reafirmar a existência de uma hierarquia entre as raças onde a população negra seria inferior em relação às demais” (ARAUJO, 2010 apud

OLIVEIRA, Marco, 2013, p. 332). Do mesmo modo, essa posição pode ser percebida na “ideia de que ser escravizado era uma característica inata da população negra e que havia por parte da maioria das pessoas pertencentes a esse grupo racial aceitação e conformismo com tal situação [...]”, segundo Marco de Oliveira (2013, p. 332) no seu estudo sobre as permanências de conceitos e ideias vinculadas à questão racial. Outro agravante é que a “memória histórica” relacionada a esse tipo de posição subalterna favorece a compreensão da escravidão como uma condição étnica, não uma circunstância histórica (Coelho e Coelho, 2013, p. 78). Sendo assim, o problema da figura em questão não está simplesmente na categorização dos negros em posição de subserviência, uma vez que isso é um fato histórico em diversos contextos, tal como a escravidão; mas, a dificuldade está em apontar os negros dessa maneira como se essa atitude fosse inerente a eles. A falta de discussão histórica sobre como a submissão aconteceu implica a “aceitação” do posicionamento hierárquico entre as raças.

Sendo assim, dado o foco desse trecho, poder-se-ia apontar também o debate sobre a escravidão, em que circunstâncias ela aconteceu no Brasil e nos Estados Unidos e ainda seria oportuno trabalhar “a História Afro-Brasileira abrangerá entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pela [história] de Palmares, e de remanescentes de quilombos [...]”, (BRASIL, 2004, p. 21), por exemplo. No entanto, não há a exploração do tema de modo a “demonstrar o nascimento da escravidão e do racismo no Ocidente, a sua extensão e os seus desdobramentos.” (COELHO e COELHO, 2013, p. 78). A pouca ênfase histórica é dada à população afro-americana e um ícone defensor dos direitos civis dos negros é apontado, o falecido ex-presidente dos Estados Unidos John Kennedy⁵⁹ (figura 6). Na obra de Bertolin e Silva (p. 132), afirma-se, com relação ao ex-presidente, que “ele foi escolhido presidente em 1960, mas foi assassinado em Dalas, Texas, em 1963. Ele foi um grande presidente. Durante seu governo os negros obtiveram muitos direitos civis (igualdade com os brancos)”.

Permanece a dúvida sobre a razão de alguns dos expoentes da história afro-brasileira atuantes em “diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício,...)” (BRASIL, 2004, p. 22), entre outros, não constam no texto do livro didático, que em determinados momentos se propõe a abordar a questão racial. De acordo com Marco de Oliveira (2013, p. 334), “esse silêncio quase absoluto em relação à arte e à cultura africana

⁵⁹ “John Kennedy was chosen as president in 1960, but he was shot to death in Dallas, Texas, in 1963. He was a great president. During his government black people got many civil rights (equality with whites)”.

e afro-brasileira” pode também ser observado na historiografia brasileira; e serve como meio de sustentar a “existência de uma suposta hierarquia racial entre negros/as e brancos/as”. A ausência de ícones da história e cultura afro-brasileira permanecerá em outras obras posteriores que serão estudadas adiante nesta pesquisa.

As noções estereotipadas podem ser apontadas em algumas figuras dos livros em que algumas populações são estigmatizadas por clichês ainda recorrentes e atuais. Tem-se como exemplo a figura na página 101 das mulheres vestidas com adereços regionais carregando frutas em direção a um templo em Bali (figura 7).

Figura 7- Compact Dynamic English- Volume 2



O estereótipo de tropicalismo, exotismo e religiosidade retratam pessoas dessas regiões⁶⁰. O texto da figura 7, da obra de Bertolin e Silva (199-?, p. 101), diz: “Bali _ Mulheres em procissão carregando frutas e guirlandas dentro do templo Pura Pusen”. Diretamente, remete-se a noção de religiosidade porque as mulheres estão em procissão em direção a um templo. Parte da crença religiosa delas traduz-se na oferta de frutas e guirlandas

⁶⁰ “Women in procession carrying fruit and garlands into the temple of Pura Pusen”.

que serão deixadas no templo e não se menciona sobre o que seus rituais religiosos se baseiam, sugerindo que essa explicação não importa. O que sobressai é o contexto em que as mulheres deste local estão estritamente relacionadas às suas tradições religiosas, ou pior, estão reduzidas a esses ritos. A marca de representação cultural do povo dessa região foi apresentada por meio de um aspecto cultural e religioso, e talvez até histórico, que, nesse contexto, tornou-se folclórico. O aspecto pejorativo atribuído ao folclore foi descrita por Ladson-Billings (2003, p. 399) quanto aos assuntos literários da seguinte forma:

[...] estudiosos da literatura têm criado distinções entre os gêneros literários de tal forma que alguns trabalhos são chamados literários, enquanto outros são denominados folclóricos. Sem espanto, a literatura de pessoas de cor é mais propensa a estar na categoria do folclore. Como consequência disso, folclore é visto como algo menos rigoroso, menos erudito, e, talvez, menos culturalmente válido do que a literatura.⁶¹

E ainda segundo Pennycook (2001, p. 76), letramento significa um divisor de águas entre o civilizado e o primitivo, o alfabetizado e o não letrado⁶², por exemplo. A figura das mulheres não trata de assuntos que envolvam literatura nem letramento, mas podemos utilizar como analogia para a representação religiosa das mulheres o entendimento de Ladson-Billings (2003) e Pennycook (2001) sobre letramento/literatura e civilidade. Em outras palavras, Ladson-Billings (2003) compreende que há a distinção entre folclore e literatura, sendo o primeiro desvalorizado em relação ao último. Semelhantemente, Pennycook (2001) entende que há referência ao “letramento” como sinônimo de “civilidade”, enquanto “primitivo” representa o oposto de civilidade e letramento. Por analogia, poderíamos afirmar que os ritos religiosos das mulheres na figura estão associados ao folclore e ao primitivismo, em detrimento das atividades cultas e civilizadas.

Neste trecho da obra, a figura estabelece essa distinção, sugerindo que a alternativa encontrada pelas mulheres na resolução de problemas ou na demonstração de agradecimentos, por exemplo, é a oferta de oferendas aos deuses, de modo que o exercício dessa atividade em si, como único meio mostrado na figura, reflete a maneira encontrada pelo povo primitivo e iletrado de agir.

⁶¹ “For example, literary scholars have created distinctions between literary genres such that some works are called literature whereas other works are termed folklore. Not surprisingly, the literature of peoples of color is more likely to fall into the folklore category. As a consequence, folklore is seen as less rigorous, less scholarly, and, perhaps, less culturally valuable than literature”.

⁶² “Indeed, literacy is often seen as one of the absolute dividers between “civilized” and “primitive”, “literate” and “nonliterate”.

Dada afirmação da autora, pode-se inferir a atribuição do baixo grau de importância dessa tradição das mulheres de Bali, tanto por conta da localidade onde a tradição acontece, quanto pela cor da pele das mulheres negras na foto. Em outras palavras, quando Ladson-Billings (2003, p. 399) afirma que, “sem espanto, a literatura de pessoas de cor é mais propensa a estar na categoria do folclore”,⁶³ que, por sua vez, é uma maneira de expressão cultural menos apreciada, analogicamente, mais uma vez, podemos dizer que essas mulheres de pele escura têm seus ritos religiosos pouco valorizados, pois se enquadrariam mais na categoria do folclore. O local em que elas vivem e praticam seus ritos, a ilha de Bali, é retratada como um lugar sem qualquer significância no mundo, e por consequência, suas tradições também não são. Infere-se que a falta de erudição do povo mulato, negro ou pardo descendente de alguma colônia do passado, explica a crença das mulheres. Elas, por sua vez, representam um povo que não é letrado, pois seu arcabouço cultural se reduz a ritos pouco valorizados.

Estereótipos que se limitam às características regionais e/ ou locais e que podem marcar povos inteiros continuam em outros momentos do livro didático, tais como: o Cristo Redentor sendo o personagem emblemático representativo do Brasil, o elefante representando a Índia e as realezas, monarquias e similares, descrevendo os países do hemisfério norte, a exemplo do Canadá (vide as gravuras na figura 8 que iniciam a unidade 10 sobre comparativos e superlativos). Na figura 8, a referência ao Canadá é feita da seguinte maneira: Polícia Montada Real Canadense⁶⁴. Os estereótipos prosseguem nas páginas 102 e 103 do livro, cujo título da história em quadrinhos é “Viajando pelo mundo”,⁶⁵ em que há menção aos árabes como sendo os reis do petróleo (figura 9) e à figura emblemática da realeza europeia, a rainha Elizabeth II da Inglaterra (figura 10).⁶⁶

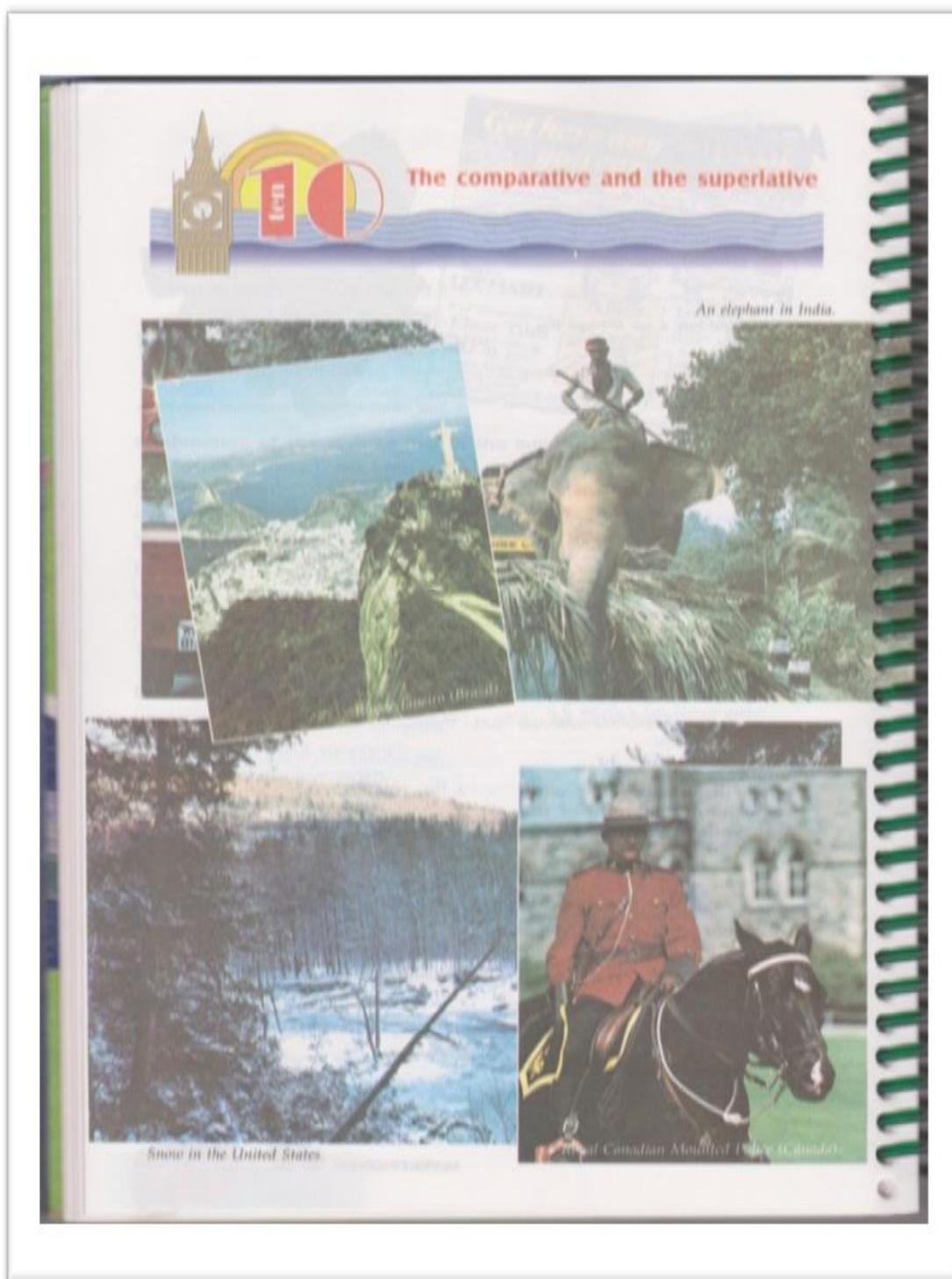
Figura 8- Compact Dynamic English- Volume 2

⁶³ “Not surprisingly, the literature of peoples of color is more likely to fall into the folklore category”.

⁶⁴ “Royal Canadian Mounted Police (Canada)”.

⁶⁵ “Traveling around the world”.

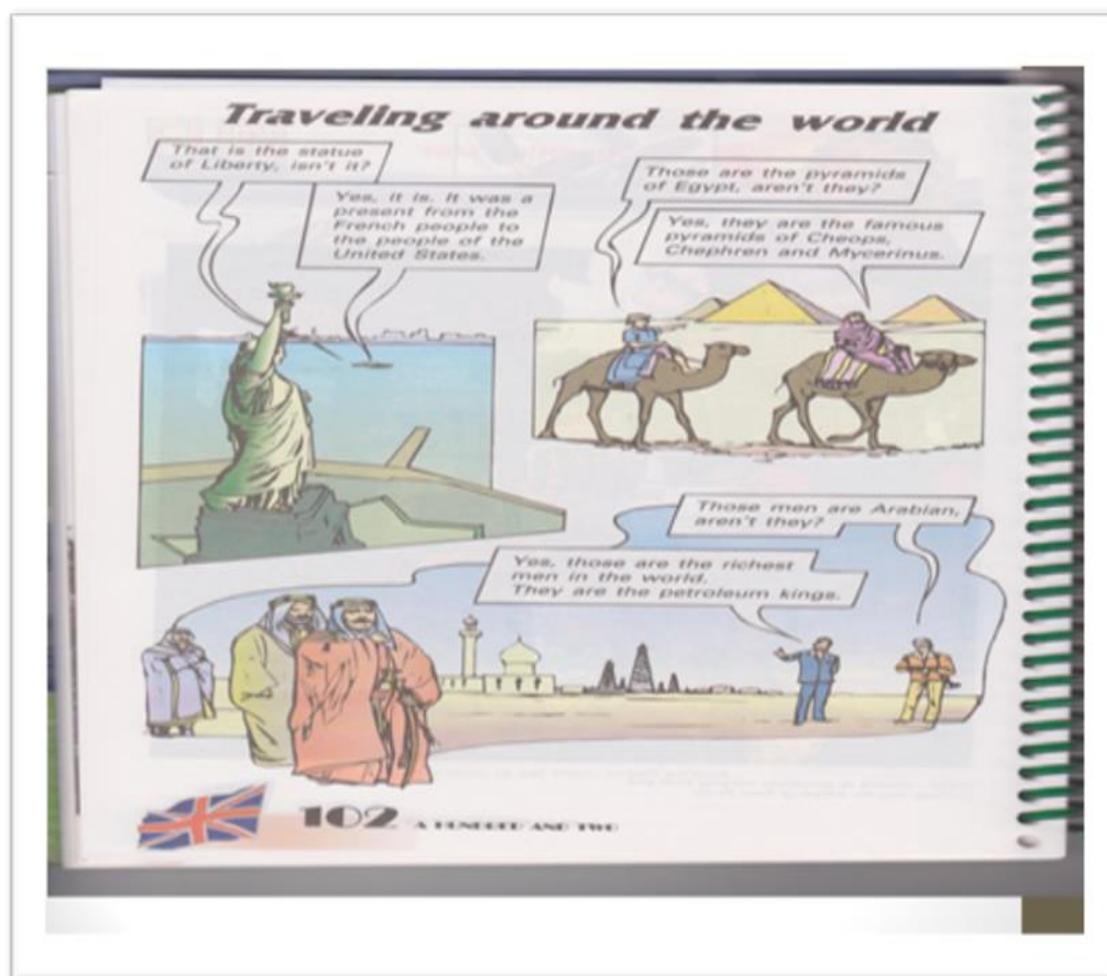
⁶⁶ As figuras 8, 9 e 10 serão mostradas a seguir.



Nesse sentido, há uma continuação de estereótipos, antes já estabelecidos, pois há a perpetuação de imagens associadas às ideias que dão margem aos preconceitos antes mencionados por Holliday (1994, p. 21) e já comentados nesta pesquisa. Essa continuação limita a perspectiva do aprendente quanto às suas próprias origens. Além disso, podem provocar um entendimento equivocado quanto a outras culturas e povos, a exemplo do Árabe,

pois, pelo texto da figura, subentende-se que todo árabe é rico e tem reservas de petróleo (figura 9). Holliday (1994, p. 21) já havia alertado para o perigo do entendimento cultural impreciso, que dá margem para noções abrangentes demais, pois “evoca noções vagas sobre nações, raças e algumas vezes continentes inteiros”.⁶⁷ Pensamentos assim, ou seja, em que há generalização podem envolver raças e nações de toda sorte que também participaram da formação da sociedade brasileira. Além disso, esses equívocos denunciam a falta de estudo, debate e entendimento sobre as relações raciais e, por essa razão, acabam por reproduzir pensamentos hegemônicos, a exemplo das conclusões depreciativas tiradas por autores dos séculos XVIII e XIX sobre a presença negra nas artes brasileiras, segundo Marco de Oliveira (2013, p. 333).

Figura 9- Compact Dynamic English- Volume 2



⁶⁷ “[...] vague notions about nations, races and sometimes whole continents, which are too generalized to be useful [...]”.

Dado prejuízo causado pelas generalizações, faz-se necessário que se evitem afirmações textuais ou visuais que pressuponham estereótipos possíveis formadores de pensamentos errôneos e que afetam quaisquer conceitos de identidade dos aprendentes com relação a si mesmos e/ou no que se refere aos seus pares. Segundo Moita Lopes (1998, p. 327), as identidades são também construídas em âmbito educacional, uma vez que

a multiplicidade de identidades que desempenhamos na sociedade pode ser representada pedagogicamente no discurso de sala de aula de modo que sua natureza socioconstrucionista seja trazida à tona e identidades hegemônicas sejam criticadas discursivamente.

A crítica às identidades hegemônicas possibilita, também, a quebra de preconceitos e estereótipos estabelecidos historicamente, visto que eles não são aceitos automática e/ou pacificamente, ou seja, sem que passe pelo crivo de educadores e aprendentes. Quanto à importância da escola e dos educadores nesse processo de crítica e rompimento de paradigmas, Fairclough (1989, p. 235) afirma que “eles (os educadores) estão lidando com algumas das seções mais desvantajosas da sociedade, cujas experiências de dominação e racismo são particularmente difíceis”.⁶⁸ Além disso, os tópicos em estudo no contexto escolar que esbarram nas questões de racismo e dominação são ora problemáticos ou polêmicos. Pode-se inferir que as dificuldades argumentadas pelo autor pautam-se na realidade de opressão e falta de oportunidades que alguns grupos étnico-raciais a que seus próprios alunos pertencem, continuam a enfrentar dentro e fora das salas de aula. E os educadores poderiam tentar empoderar seus alunos para

lidar com situações comunicativas fora da sala de aula, nas quais o poder institucional pesa contra eles, preparando-os para desafiar, contradizer, afirmar em situações onde o poder dinâmico espera que eles concordem, consintam [e] fiquem silenciosos⁶⁹ (FAIRCLOUGH, 1989, p. 235).

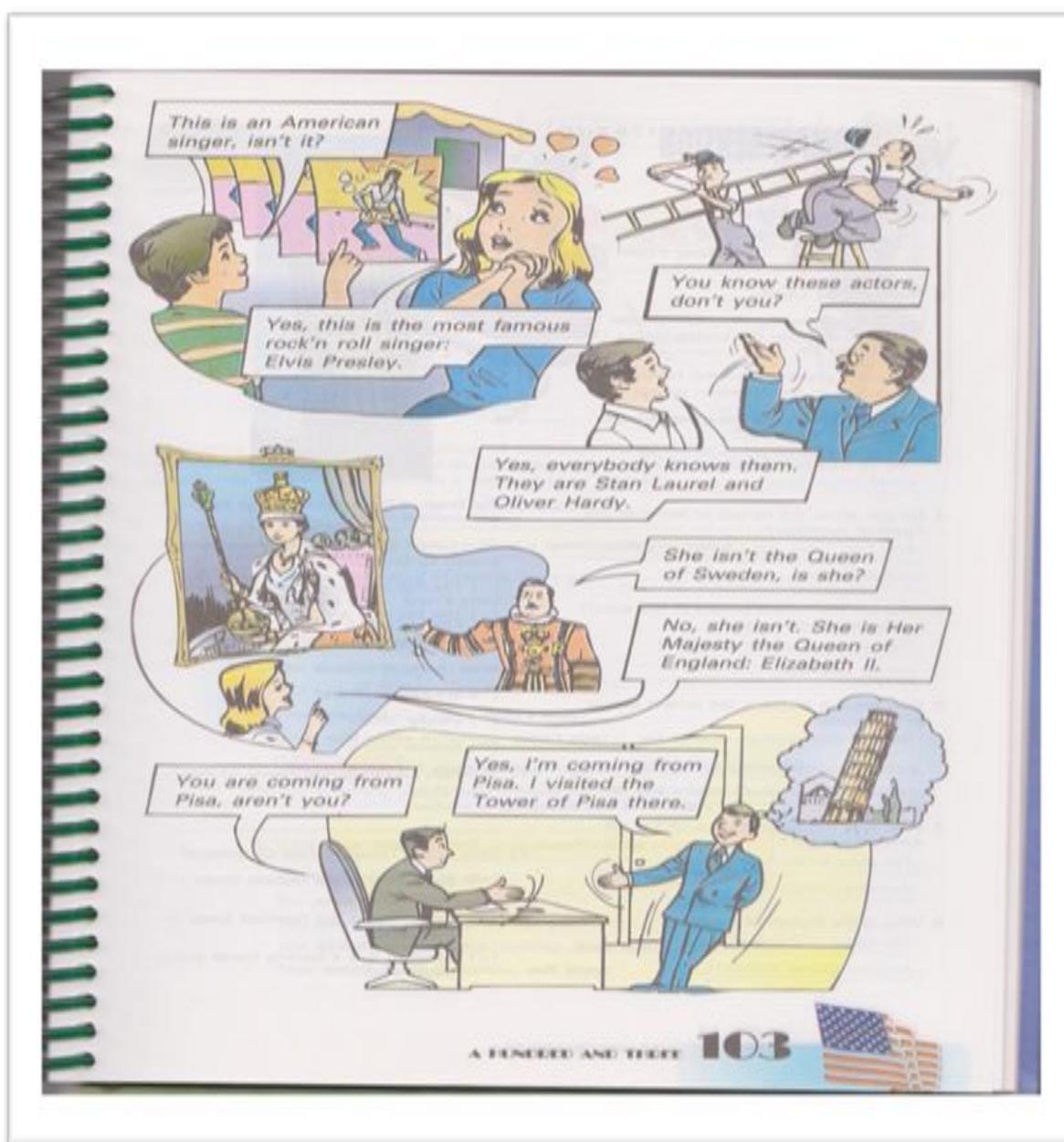
Sendo assim, os professores poderiam chamar os aprendentes à reflexão, propondo senão mudanças, ao menos, um debate livre e honesto sobre características socioculturais dos diferentes grupos étnico-raciais, de modo a tratar sobre as questões de racismo e dominação. Assim, as relações étnico-raciais entre os povos não se reduziriam a história de comandante e

⁶⁸ “Teachers of ESL are dealing with some of the most disadvantaged sections of the society, whose experiences of domination and racism are particularly sharp”.

⁶⁹ “Some of these teachers already see their role in terms of empowering their students, in the words of one practitioner, to deal with communicative situations outside the classroom in which institutional power is weighted against them, preparing them to challenge, contradict, assert, in settings where the power dynamic would expect them to agree, acquiesce, be silent”.

comandado, mas uma compreensão mais profícua, pertinente e coerente seria estabelecida na observância de quaisquer contextos históricos, políticos, educacionais etc. Segundo Pennycook (2001, p. 167), esse tipo de abordagem se traduz na política do conhecimento inerente ao estudo da língua, pois, nas perspectivas pós-coloniais, o poder é entendido em termos de situações específicas em relação a questões de raça, por exemplo.⁷⁰

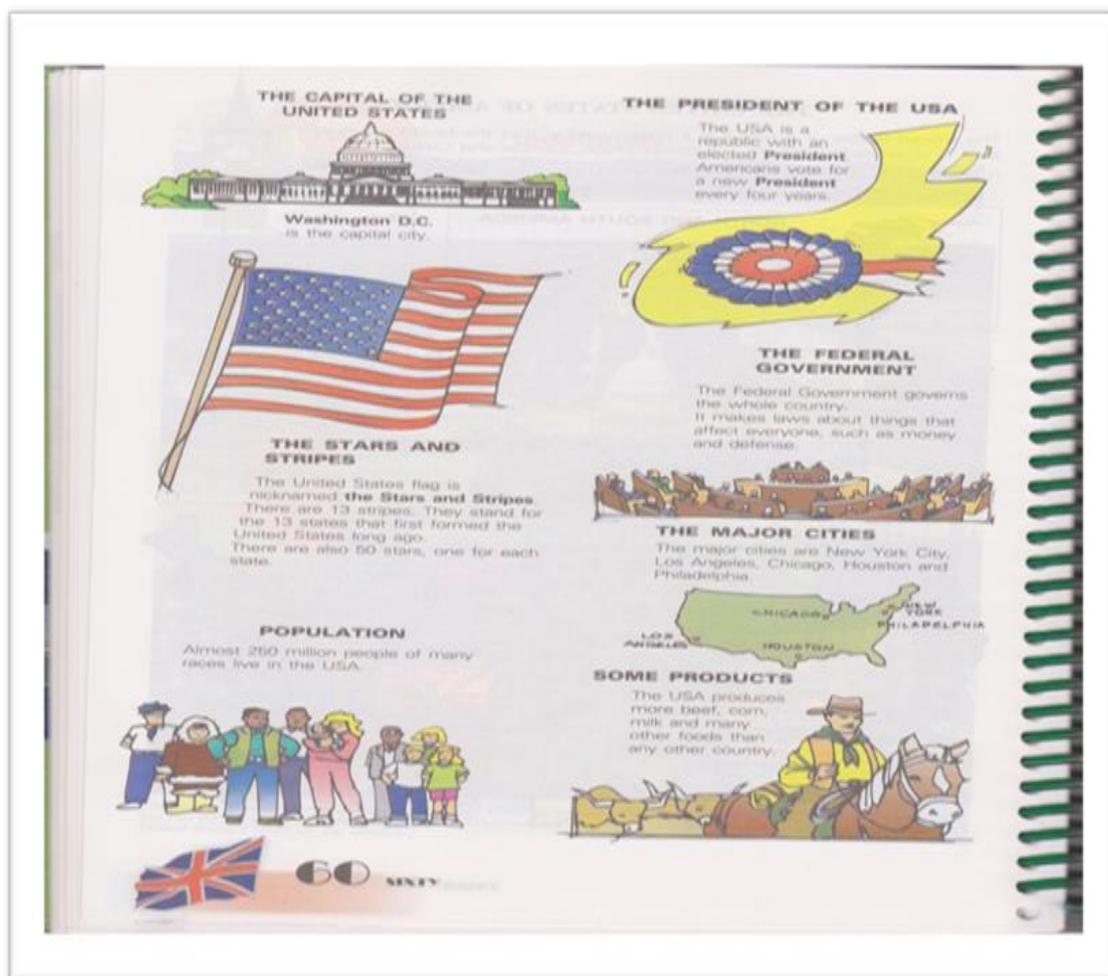
Figura 10 - Compact Dynamic English - Volume 2



⁷⁰ " This position, which we might call a critical applied linguistics as problematizing practice position, draws on poststructuralist, postmodernist, and postcolonial perspectives, viewing language as inherently political, understanding power more in terms of its micro operations in relation to questions of race, gender, ethnicity, sexuality, and so on, and arguing that we must also account for the politics of knowledge".

As Diretrizes propõem um entendimento mais profundo e completo da história dos núbios e dos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade, sugerem também a compreensão do papel de europeus, de asiáticos e também de africanos; e tratam do estudo sobre o contexto do tráfico de escravos, da diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia, dos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p. 22). Nesse trecho, parafraseado das Diretrizes, pode-se observar que são consideradas inúmeras questões, inclusive de cunho econômico e que envolvem outros continentes, tais como o europeu e asiático, para que se entenda com maior número de informações a memória histórica brasileira. Nesse contexto, o entendimento restritivo sobre a economia árabe ou a história europeia, como a figura emblemática da realeza europeia na gravura da rainha Elizabeth II da Inglaterra (figura 10), por si só, não colabora com a formação eficiente do aprendente no que concerne à suas origens culturais e históricas.

Figura 11- Compact Dynamic English- Volume 2



Na figura 11, Bertolin e Silva (199-?, p.60) reportam que “quase 250 milhões de pessoas de muitas raças vivem nos Estados Unidos”.⁷¹ Quanto aos personagens que caracterizam as “muitas raças” comentadas, observa-se que há pessoas loiras, negras e indivíduos com traços asiáticos, na tentativa de retratar as raças que compõem a sociedade americana. Porém, esse tipo de descrição das raças, além de limitada, não traduz a abrangência de ascendentes e culturas que de fato formaram esta nação. Além disso, a descrição fenotípica dos indivíduos observada na figura é restritiva e resumida a estereótipos comumente conhecidos. Generalizações desse tipo, ora escritas ou desenhadas, não permitem que o aprendente tenha o conhecimento adequado quanto às questões étnico-raciais da nação em estudo. Vidich e Lyman (2003a, p. 85) comentam sobre a diversidade étnico-racial do povo americano, formado por várias tribos indígenas, asiáticas e tratam, também, das especificidades dos afrodescendentes, afirmando que houve um estudo sobre a diversidade étnico-racial norte-americana que incluía

não somente entradas separadas para africanos e afro-americanos, mas também artigos individuais devotados a cada uma das 173 diferentes tribos de índios americanos e relatórios sobre cada uma das populações asiáticas que vieram aos Estados Unidos de, virtualmente, todas as terras do Suez.⁷²

Obviamente, não pensamos que os livros didáticos devam apresentar todos os detalhes sobre esses povos, mas uma menção tão resumida e estereotipada desrespeita a possibilidade de retratar apropriadamente os povos em questão.

Retoma-se aquilo que já foi afirmado nesta pesquisa: a falta de conexão de assuntos com a realidade brasileira, embora essa perspectiva seja extremamente pertinente nas Diretrizes. Um dos princípios das Diretrizes trata do fortalecimento de identidades e de direitos para que exista “a **ampliação** do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 19, nosso grifo), porém, isso não ocorre na obra didática.

Ainda que o texto da figura fosse relacionado ao Brasil, teríamos aqui já algumas dificuldades. A respeito da “recriação das identidades”, esse aspecto aparenta não ser cogitado nas figuras do nosso estudo. O princípio propõe a integração de conhecimento que possibilite

⁷¹ “Almost 250 million people of many races live in the USA”.

⁷² “[...] a work that includes not only separate entries for ‘Africans’ and ‘Afro-Americans’ but also individual essays devoted to each of the 173 different tribes of American Indians and reports on each of the Asian peoples coming to the United States from virtually all the lands of Suez”.

discussões sobre as relações étnico-raciais. No entanto, esse tipo de discussão que trata das relações étnico-raciais dinâmicas recorrentes que deveriam estar presentes na sociedade brasileira desde a sua existência não é, por sinal, observado em nenhuma das figuras do nosso estudo.

Afirmções curtas estereotipadas ou similares restringem, consideravelmente, a possibilidade de “ampliação do acesso a informações”, já mencionada, minimizando a importância da diversidade brasileira. Na página, a figura 11 está cercada de outras gravuras que focalizam diferentes aspectos da sociedade americana, e não há nenhum contraponto entre os aspectos em si, muito menos, entre as circunstâncias da realidade brasileira.

As polêmicas sobre as relações de conquistadores e conquistados, ou melhor, entre brancos e indígenas nos Estados Unidos, por serem temas complexos não poderiam ser bem explicados com as afirmações simples da obra de Bertolin e Silva (199-?, p. 52), tais como: “os índios não recepcionavam bem os brancos que invadiam suas terras”; e “algumas vezes eles os atacavam com arcos e flechas, então era necessário carregar armas e utilizar roupas rústicas”⁷³ (figura 12).

⁷³ “The Indians did not welcome the white people who invaded their lands. Sometimes they attacked them with bows and arrows, so it was necessary to carry a gun and wear rustic clothes”.

Figura 12- Compact Dynamic English- Volume 2



Dadas polêmicas e controvérsias do tema, ao menos três questões poderiam ser mais bem explicadas: a invasão das terras e o uso das armas, assim como a própria relação entre os conquistadores e conquistados. A obra não detalha melhor as situações ou até mesmo tende

para o “lado de uma das partes”, digamos, uma das duas categorias de personagens já mencionados. Pelo trecho parece que os brancos não tinham alternativa, senão “contra-atacar” com o uso de armas de fogo, os indígenas dispostos à luta, sendo, portanto, essa situação de “autodefesa” totalmente justificável e aceita por conta do “mau comportamento” dos índios.

Considerando o conceito de fluência cultural proposto por Glazier (2003, p. 161), há a necessidade de que visões de ambos os lados sobre um fato fossem trabalhadas no contexto de ensino, uma vez que se trata de “saber comunicar-se ambos com e para o outro, e ser capaz de expressar a perspectiva do outro juntamente com a sua própria”; além de “explorar e tornar-se consciente das histórias culturais e diferenças”.⁷⁴ A comunicação e a consciência citadas pela autora não têm continuidade num momento de contato entre pessoas de diferentes origens, se as ações dos indivíduos são explicadas por meio da violência. No caso da figura, os indígenas são ameaçados e intimidados e essa ação “justifica-se” pelo seu “mau comportamento”, implicando a desvalorização dessas pessoas, e, conseqüentemente, a desvalorização de sua história e cultura. Além disso, para que haja uma interação intercultural responsável e integradora não pode ser possível conceber ações de contra-ataque e autodefesa que justifiquem a violência.

Além do mais, a discussão poderia também abranger o contexto brasileiro sobre os povos indígenas, sobre a apropriação e desapropriação de terra e a participação dos brancos. Segundo Cavalcanti (2006, p. 244) uma parte dos grupos étnico-raciais brasileiros, o povo indígena, que é historicamente desvalorizado, deveria ter maior participação no âmbito escolar. A autora propõe o conceito de escola como sinônimo de educação em que há “defesa da cultura e da demarcação de terra, para garantia dos direitos, para manutenção/revitalização das línguas indígenas [...]” (CAVALCANTI, 2006, p. 244). Não somente na figura 12, os índios são ameaçados, como também na figura 5 são deslocados para reservas. Não há menção a essas questões no trecho desse livro didático, por exemplo.

Desta forma, permanece a dúvida sobre como a revitalização de quaisquer aspectos referentes ao povo indígena poderia existir e persistir se os livros didáticos, em geral, não tratam desses fatores de maneira embasada e consciente. A autora sugere que se deva “aprender sobre a cultura de outros povos, para se apropriar do conhecimento dos não índios, enfim um lugar para se compreender os direitos e tradições de cada um (...)”

⁷⁴ “It is about being able to communicate both with and for the other, and being able to express another’s perspective alongside your own. It is exploring and becoming aware of cultural histories and differences”.

(CAVALCANTI, 2006, p. 244). Do mesmo modo, os princípios das Diretrizes priorizam esclarecimentos que “valorizem aprendizagens vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade” e busquem

condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, [e] valorizando os contrastes das **diferenças** (BRASIL, 2004, p. 20, nosso grifo).

“Superar as discordâncias” não significaria abrandar aspectos históricos minimizando conflitos existentes atuais ou antigos da sociedade no que se refere à posse terras, às lutas por liderança etc. Por essa razão, as Diretrizes propõem a compreensão de temas de cunho étnico-racial para que então, com base nesse entendimento, possa haver uma discussão profícua sobre os aspectos históricos e culturais em questão que não minimizem os fatos, mas que, sobretudo, os esclareçam. As Diretrizes buscam, portanto, a compreensão das “diferenças” acima mencionadas, e não a sua negação ou diminuição, sejam elas quais forem.

No livro *On Stage* de Amadeu Marques, volume 3, publicado pela Editora Ática em 2012, portanto, após o estabelecimento das Diretrizes, há uma nova abordagem das relações étnico-raciais em comparação às obras anteriores.

Na apresentação da terceira unidade do livro, que em nossa investigação é categorizado como “posterior”, a foto de Nelson Mandela é intitulada o “Herói de nosso tempo” (figura 13). Na sequência, há uma série de exercícios vocabulares e gramaticais em que questões de cunho racial como *Apartheid* representam o pano de fundo das atividades. A apresentação da vida de Mandela em um texto também faz parte da unidade em que alguns tópicos, tais como a premiação que lhe foi atribuída de prêmio Nobel da Paz, os anos na prisão e os sentimentos de raiva e liberdade diante da situação de Mandela, são abordados.

Figura 13 On Stage – Volume 3

Hero of Our Time Unit 3

Rolihlahla Mandela was born in 1918 in Mvezo, a town in southeast South Africa, the son of a prominent adviser to the king of the Thembu tribe. Growing up in South Africa under the apartheid system of government meant he had to face injustice, conflict, human-rights violations, and 27 years in prison, a lifelong struggle for freedom. The extraordinary story of Mandela's life is an epic of struggle, setback, renewed hope, and ultimate triumph.

Você já conhecia o nome africano do herói em destaque? Quem era o pai dele? Em que país vigorou o regime político do *apartheid*? Quantos anos Mandela ficou preso? Por que ele ficou preso? O que mais você sabe sobre aquele regime político e sobre Nelson Mandela? Que outras informações você espera encontrar no texto a seguir? Faça suas previsões e verifique-as com a leitura.

37

Na figura 14 presente na página 44, há um homem negro bebendo água em um “bebedouro da segregação”⁷⁵, ou seja, reservado para pessoas “de cor”. Caberia aqui uma explicação sobre a expressão “pessoas de cor” e de que modo essa expressão se adequa ou não ao contexto étnico-racial brasileiro. Como afirmado anteriormente nesta investigação, não se deveria buscar a minimização dos conflitos, mas sim o esclarecimento dos fatos e aspectos que envolvem a questão étnico-racial, apontando as variáveis culturais e históricas de cada contexto. Sendo assim, possivelmente caberia no trecho do livro uma explicação do motivo do uso dessa expressão na África do Sul. Além disso, seria possível discutir sobre quais expressões raciais existem no Brasil, propiciando um debate esclarecedor, preferencialmente livre de estereótipos e preconceitos, embora saibamos que essa perspectiva não é fácil de ser atingida.

Por fim, o trecho do texto termina por afirmar que o “preconceito racial tornou-se, então, um problema sério não somente na África do Sul como também nos Estados Unidos”.⁷⁶ Nesse ponto o autor poderia ter comentado sobre a questão racial no Brasil, ao invés de se referir aos Estados Unidos, ou ainda, poderia ter apenas incluído o Brasil nos paralelos de comparação traçados por ele. A questão do preconceito racial brasileiro não parece ser abordada nos textos ou nos exercícios propostos.

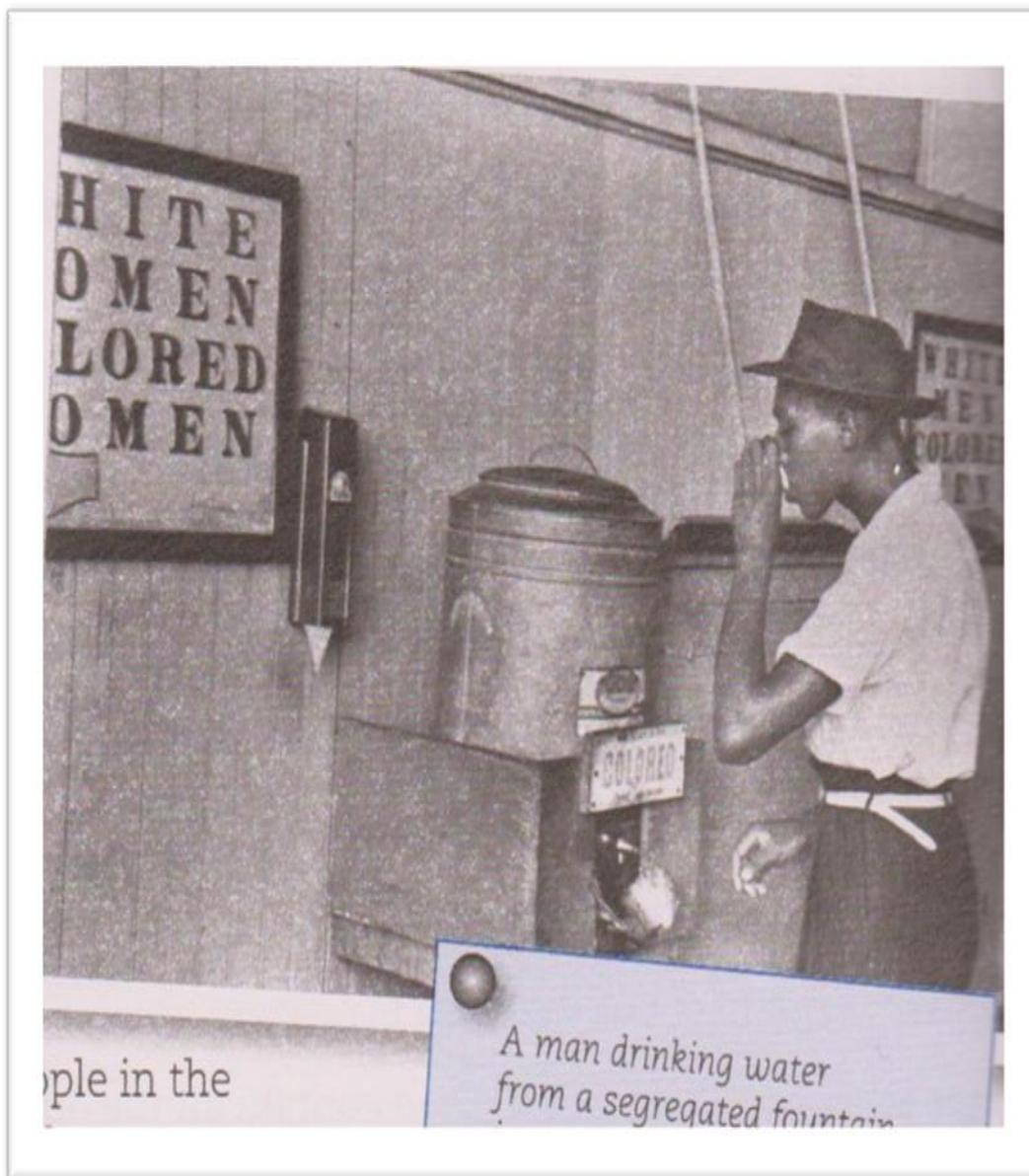
Inúmeros outros questionamentos poderiam ser levantados com a apresentação dessa figura, por exemplo, sobre quais fenômenos sociais similares acontecem ou já aconteceram no Brasil, pois, acreditamos também, assim como Ferreira (2007, p. 214), que “raça não é um fenômeno biológico dado, mas sim construído histórica e socialmente”.⁷⁷ Diante disso, as benesses e os problemas enfrentados pelos indivíduos devido a sua raça podem ser demonstrados pelas variáveis sociais e históricas de cada sociedade, e por isso, pensamos que é pertinente explorar a discussão desses fatores no material didático, utilizando, inclusive, comparações entre povos, países e regiões.

⁷⁵ “segregated fountain” (MARQUES, 2012, p. 44).

⁷⁶ “Racial prejudice was then a serious problem not only in South Africa, but in the United States as well”. (MARQUES, 2012, p. 44).

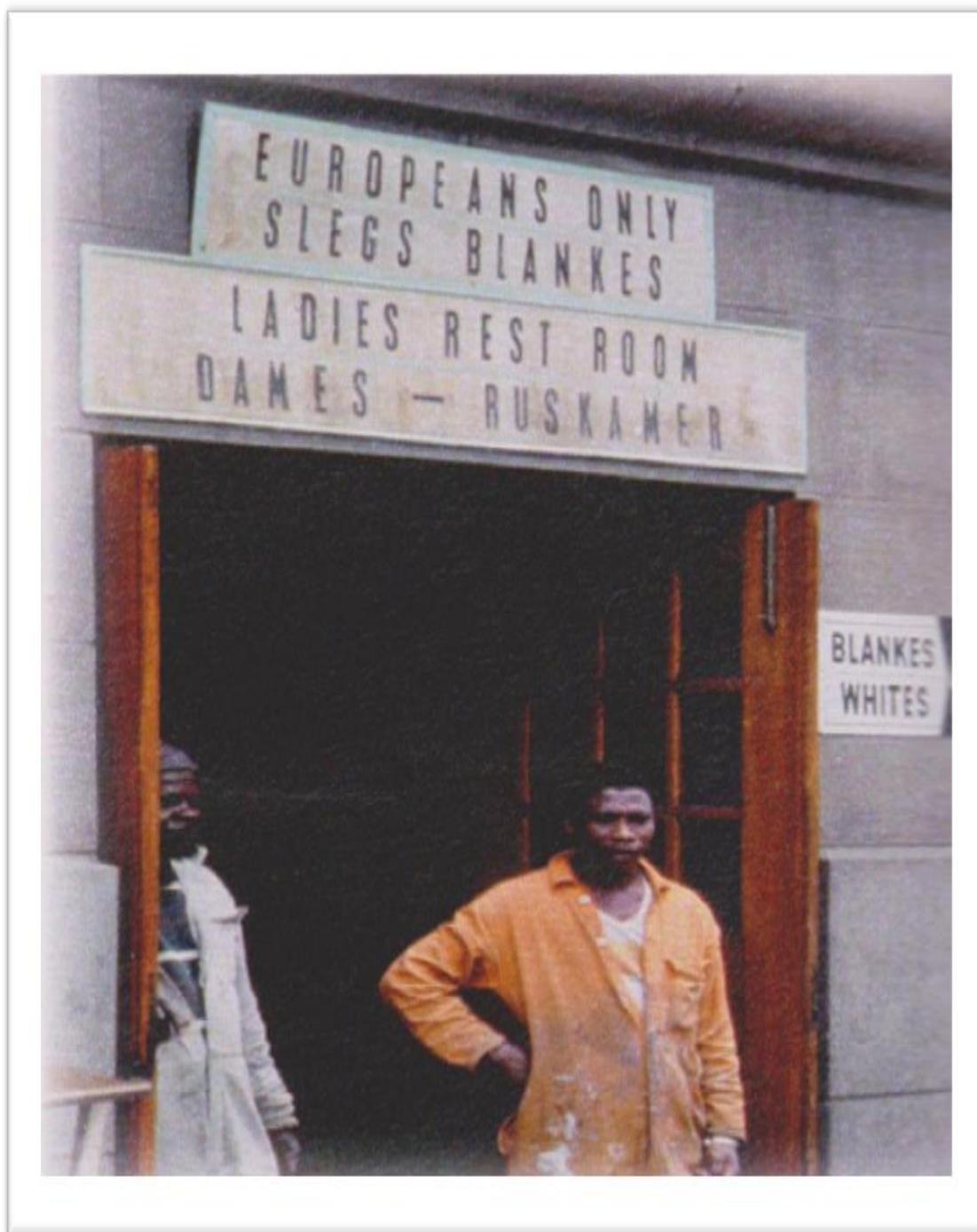
⁷⁷ “Race is not a biological given, but a historically and socially constructed phenomenon”.

Figura 14 On Stage – Volume 3



Há recorrentemente menção ao *Apartheid*, inclusive com fotos da época do regime, a exemplo da foto da página 40 (figura 15), em que aparece a segregação nos banheiros públicos, mas já juntamente com a presença de dois homens negros na porta de um dos banheiros, que entendemos parecia ser destinado apenas aos homens brancos, devido ao cartaz na porta que diz: “Somente europeus”; e que em africâner foi traduzido como “somente brancos”. Talvez, por essa razão, essa foto pudesse remeter ao período final do *Apartheid*, ou ainda melhor, ao período pós-*Apartheid*, uma vez que é permitida a presença dos homens negros na porta do banheiro. No entanto, essa como as outras questões não são esclarecidas.

Figura 15 On Stage – Volume 3



Não há menção a qualquer brasileiro ícone da luta, sendo essa, portanto, mais um aspecto questionável do livro, considerando-se a importância de serem mencionadas quaisquer figuras célebres dessa causa, inclusive algumas pessoas citadas nas Diretrizes. A ausência de alusão a esses ícones da causa racial no Brasil compromete o entendimento mais aprofundado e completo o possível da questão em terras brasileiras. Não por acaso as

Diretrizes apontam ainda, além daquelas já citadas neste estudo, pessoas tais como Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Tereza Santos, Inaicyrá Falcão dos Santos entre outros (BRASIL, 2004, p. 22). Faz-se menção a esses personagens com o intuito de destacar “a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social” (BRASIL, 2004, p. 22).

Mandela destacou-se como um atuante pela luta social na África do Sul e sua atuação se vincula a qualquer um dos personagens acima citados, porém não há referência direta a nenhum deles. Embora talvez seja Mandela a pessoa mais representativa da luta pelas causas raciais na África do Sul, a história da influência africana no Brasil não se resume em absoluto somente a esse país, muito menos apenas a figura de Nelson Mandela, o que significa afirmar que indivíduos de outros países, tais como Angola, Benin e Nigéria tiveram participação significativa na formação da sociedade brasileira. Seria necessário apontar de que formas a luta social promovida por Mandela influenciou e continua a influenciar o contexto brasileiro. Além disso, evidencia-se, também nesse caso, que apesar de haver “uma postura crítica diante do preconceito racial, o conhecimento sobre o continente africano é superficial” (SANTANA, LUZ e SILVA, 2013, p. 107). Se houvesse a discussão sobre a atuação dos personagens acima citados pelas Diretrizes, ainda caberia debater como essas atuações se propagaram no Brasil, ou melhor, em que áreas, especificamente, cada um deles atuou e de que formas.

Reflitamos sobre a necessidade de se referir no texto e/ou atividades de maneira direta a qualquer um desses ícones brasileiros e/ou afro-brasileiros, pois um dos princípios das Diretrizes trata de divulgar e estudar a participação dos africanos e seus descendentes “na construção econômica, social e cultural da nação” (BRASIL, 2004, p. 22). Há, também, nas Diretrizes, notas sobre o estudo da “diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano [...]”, inclusive com menção ao “Nelson Mandela, assim como Martin Luther King, Malcom X, Aimé Césaire, Steve Biko, Aminata Traoré”, entre outros (BRASIL, 2004, p. 23). No entanto, as Diretrizes não se limitam a determinar o estudo apenas da participação dessas pessoas, pois cita claramente diversos sujeitos célebres da história e cultura afro-brasileira.

Por essa razão, a obra didática não parece estar imbuída dos princípios preditos pelas Diretrizes, pois não contempla alguns dos personagens ícones que marcam a história e cultura do Brasil. Na página 48 do livro, onde está a figura 16, citam-se os nomes de alguns brasileiros conhecidos e respeitados por seus feitos, como Pelé, na seção reservada aos

“Heróis e ícones”, Juscelino Kubitschek em “Construtores e Titãs”, Carlos Chagas entre os “Cientistas e Pensadores” etc. Na seção sobre os “Líderes e Revolucionários”, não há menção a qualquer afro-brasileiro, mas, mais uma vez, há nota somente sobre Nelson Mandela e Martin Luther King (MARQUES, 2012, p. 48). E na parte “Explorando outras fontes” na mesma página do livro aponta-se uma série de outras referências de pesquisa ligadas apenas ao líder Mandela.

Figura 16 On Stage – Volume 3

THINK ABOUT IT

Em 1º de julho de 2008 Nelson Mandela fez 90 anos, e o mundo inteiro celebrou. Para Bill Clinton, Bono Vox, Muhammad Ali, Tony Blair, Kofi Annan, todos eles grandes figuras do cenário mundial, “Madiba” (o apelido carinhoso de Mandela) é o herói, “the single most admired, most respected figure in the entire world”. E quem será o herói de Mandela? Mahatma Gandhi, a quem Mandela chama de *The Sacred Warrior* numa matéria escrita para a revista *Time*, em 2000, a respeito dos cem maiores heróis do século. É uma escolha coerente, uma vez que Gandhi, o libertador da Índia, bem antes de Mandela, libertador da África do Sul, já tinha mostrado o caminho, ensinando e provando que as palavras são mais poderosas do que as armas. E para você e a turma, quem é a pessoa mais importante do século XX? Vamos propor uma rápida eleição, deixando já sugeridos alguns nomes, selecionados de www.time.com/time/time100/poc/magazine.

Discuss this issue with your classmates and teachers, including your History and Sociology teachers.



Leaders and Revolutionaries

- Winston Churchill
- Mohandas (Mahatma) Gandhi
- Martin Luther King, Jr.
- Nelson Mandela
- Pope John Paul II
- Franklin D. Roosevelt

Scientists & Thinkers

- Albert Einstein
- Alexander Fleming
- Sigmund Freud
- Jean Piaget
- Jonas Salk
- Carlos Chagas

Builders & Titans

- Walt Disney
- Henry Ford
- Bill Gates
- Oscar Niemeyer
- Alberto Santos-Dumont
- Juscelino Kubitschek
- Thomas Edison

Heroes & Icons

- Muhammad Ali
- Anne Frank
- Che Guevara
- Hellen Keller
- Pelé
- Princess Diana
- Mother Teresa

Artists & Entertainers

- Cândido Portinari
- The Beatles
- Charles Chaplin
- Pablo Picasso
- Antônio Carlos Jobim
- Heitor Villa-Lobos
- Steven Spielberg

EXPLORING OTHER SOURCES

- *Invisible*: DVD 2010, directed by Clint Eastwood, starring Morgan Freeman and Matt Damon.
- *Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela*, Bantam Books, 1995.
- *Mandela: An Audio History* (CD), produzido por Joe Richman and Sue Johnson.
- *Mandela: Um Grito de Vitória* (2001), DVD 29, Marcos Freire, 2001.
- *Nelson Mandela — Uma Lição de Vida*, Jack Lang, www.sebodomesias.com.br/sebo/.
- *The Mandela Page*, www.anc.org.za/people/mandela.html.

48

Há de se reconhecer que, de fato, Pelé é um ícone no mundo dos esportes, sendo à exaustão, reconhecido por isso, mas não necessariamente representaria um expoente na história da luta pelas causas de reconhecimento e respeito da população afro-brasileira. E alguns dos nomes que na realidade representariam essa luta, tais como, Zumbi e Aleijadinho, sequer foram citados. Dessa forma qualquer debate mais aprofundado sobre os ícones no contexto brasileiro torna-se restritivo para o aprendente.

Nesse trecho específico, de fato, as pessoas citadas, Mandela e Luther King, são expoentes pela causa dos direitos da população negra e afrodescendentes, respectivamente. No entanto, deve-se admitir que outras pessoas representativas dessas causas existiram; e buscar aprender sobre elas, tais como os ícones brasileiros. Sendo assim, os aprendentes podem associar as informações, ou seja, sabendo quem são os ícones afro-brasileiros e estudando sobre eles. Desse modo, permite-se que os aprendentes entendam melhor sua própria história e lidem de maneira mais adequada com suas realidades.

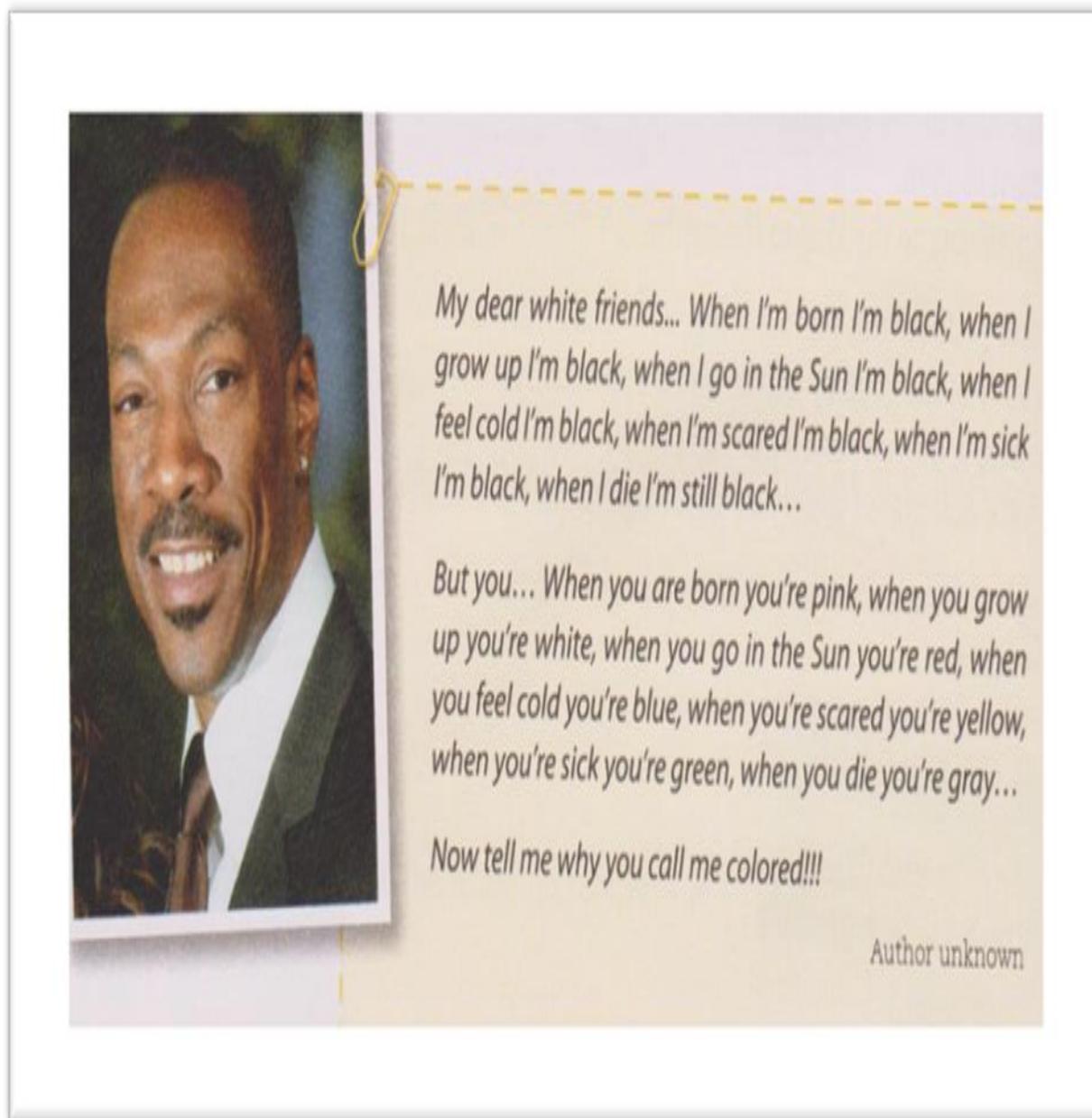
Segundo Fairclough (1989, p. 235), no ensino da língua inglesa como segunda língua, já está estabelecido o desenvolvimento de uma consciência crítica do discurso como base para um modo de luta ideológica⁷⁸. Parece que os elaboradores desse material didático consideraram que a questão do *Apartheid* devesse estar presentes no livro didático em algum momento. Isso nos faz acreditar que a afirmação de Fairclough (1989) é pertinente, além disso, em se tratando de diferentes nações, há de se lidar com as características históricas e culturais, em que estão imbuídos, inerentemente, os fatores ideológicos. Ao elaborador do livro didático cabe determinar quais aspectos, ou melhor, que pontos específicos serão elencados, explicados e debatidos no material, assim como quais personagens proeminentes desses contextos estarão presentes na discussão.

Há a tentativa de inserir leveza ao tema, e porque não dizer propor a reflexão sobre as distinções raciais, e conseqüentemente, sobre a igualdade racial. Neste sentido essa igualdade se daria por minimizar as diferenças na cor de pele dos indivíduos a exemplo do trecho da página 42 (figura 17), em que há a fotografia do ator negro Eddie Murphy com o seguinte texto ao lado:

⁷⁸ "Thus ESL is one instance where the idea of developing a critical consciousness of discourse as a basis for a mode of discourse ideological struggle is already established to some extent."

Meus queridos amigos brancos... Quando nasço sou negro, quando cresço sou negro, quando fico ao sol sou negro, quando sinto frio sou negro, quando tenho medo sou negro, quando estou doente sou negro, quando morro eu ainda sou negro... Mas você... Quando você nasce você é rosa, quando você cresce você é branco, quando você fica ao sol você é vermelho, quando você sente frio você é azul, quando você está com medo você é amarelo, quando você está doente você é verde, quando você morre você é cinza... Agora me diga por que você me chama de pessoa de cor!!! Autor desconhecido (MARQUES, 2012, p.42).⁷⁹

Figura 17 On Stage – Volume 3



⁷⁹ "My dear white friends... When I'm born I'm black, when I grow up I'm black, when I go in the Sun I'm black, when I feel cold I'm black, when I'm scared I'm black, when I'm sick I'm black, when I die I'm still black... But you... When you are born you're pink, when you grow up you're white, when you go in the Sun you're red, when you feel cold you're blue, when you're scared you're yellow, when you're sick you're green, when you die you're gray... Now tell me why you call me colored!!! Author unknown".

No trecho, há uma linguagem mais leve e descontraída, antes não vista até então na obra quanto à questão racial, no sentido de que o autor está trabalhando com a variação de cores das pessoas. Embora pareça que o autor tenta “aliviar” o tom difícil de questões tão complexas como o *Apartheid*, ele lida com as questões como morte; e o texto trata, inegavelmente, dessa questão relevante quanto à condição humana. O trecho ainda menciona a diversidade de tons de pele que uma pessoa branca adquire em diferentes circunstâncias. Há algumas características relevantes no trecho: a categorização racial das pessoas; e a trajetória de ambos os indivíduos, o negro e o branco, é concluída com a morte.

Ao repetir a palavra “negro”, enfatizando a condição dos negros diante das circunstâncias por eles enfrentadas, existe a reafirmação do pertencimento a essa população. No entanto, historicamente, foi reconhecido por alguns estudiosos, como Vidich e Lyman (2003a, p. 66), que a integridade da cultura negra e de outros povos nos Estados Unidos foi negligenciada.⁸⁰ A negligência histórica se repete nos livros didáticos de língua inglesa que ora não explicam as relações étnico-raciais ou tratam delas de forma equivocada. Não estamos a afirmar que o tom de alívio atribuído ao tema nesse trecho do livro signifique negligência, mas, definitivamente, a questão racial não é discutida considerando-se as variáveis históricas e culturais necessárias.

Neste contexto, as tentativas de expansão na abordagem étnico-racial parecem ser por diversas vezes tênues e pouco esclarecedoras. Tem-se o exemplo da página 74, na figura 18 aparece a foto de uma criança vestida com trajes tipicamente asiáticos. A sua fala resume-se a “sayonara”⁸¹, um cumprimento popularmente conhecido no Brasil como característico do povo japonês, embora seu significado não seja muito claro para população brasileira, em geral. Essa referência isolada a uma única palavra do vocabulário japonês não explicita de modo algum a influência cultural japonesa no contexto brasileiro na sua totalidade. Essa referência parece ser quase que irrelevante para demonstrar a presença histórica e cultural dessa nação no Brasil, embora as Diretrizes apontem a necessidade de “garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, **asiáticas**” (BRASIL, 2004, p. 31, nosso grifo). As Diretrizes

⁸⁰ “The colonial powers and their supporters became defendants in an academic prosecution of those who were responsible for the underdevelopment of the newly designated “Third World” and who had neglected to recognize the integrity of “black culture” and that of other peoples of color in the United States”.

⁸¹ De acordo com o site *Dictionarist*, disponível em: <<http://oque.dictionarist.com/sayonara>>, a palavra “sayonara” significa “adeus” ou “até a vista”. (não paginado). Acesso em: 20 novembro de 2012.

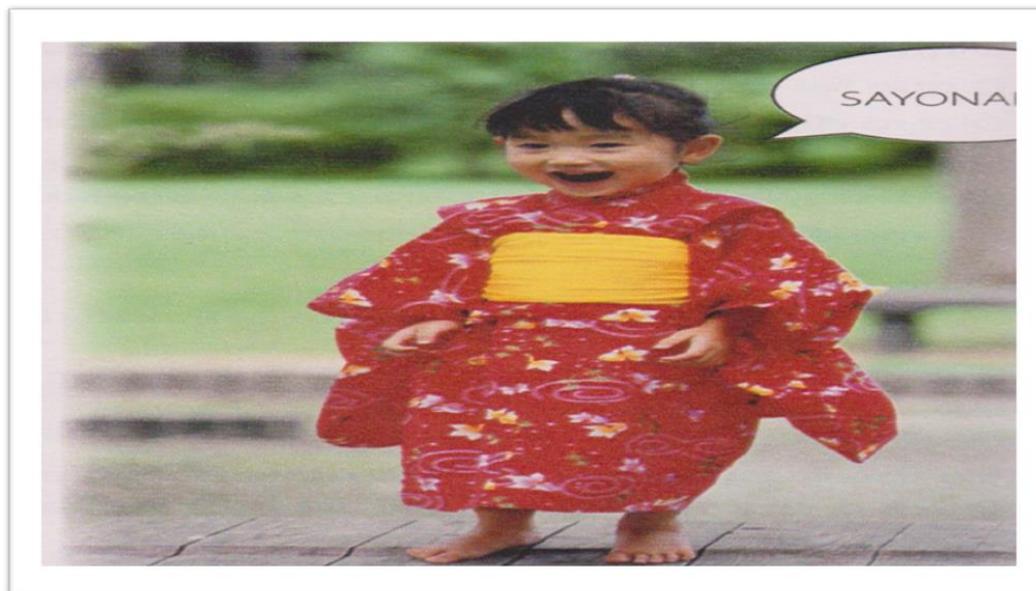
colocam as raízes asiáticas “ao lado” das outras origens formadoras da sociedade brasileira, atribuindo, portanto, o mesmo grau de importância aos diferentes povos ascendentes.

O livro didático não demonstra mesma preocupação por não se aprofundar em qualquer aspecto intercultural, restringindo-se e muito em características de linguagem, de modo de pensar ou agir, de se vestir ou de interagir do povo japonês e seus descendentes. Christians (2003, p. 230) afirma ser uma das questões mais urgentes da agenda democrática “reconhecer politicamente grupos culturais explícitos”. O não reconhecimento, parafraseando outros estudiosos, ou o reconhecimento precário, pode representar opressão, aprisionamento, falsidade, distorção ou redução do indivíduo, ou melhor, do povo que ele representa (TAYLOR et al. 1994 apud CHRISTIANS, 2003, p.230).⁸²

As Diretrizes têm por objetivo determinar princípios que lidem com a educação das relações étnico-raciais visando divulgar e produzir “conhecimentos, bem como **atitudes, posturas e valores** que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial...” (BRASIL, 2004, p. 31, nosso grifo). Sendo assim, observa-se que elas apresentam um objetivo abrangente de integração que habilite o aprendente a realizar amplas leituras da diversidade étnico-racial. Por leituras, entende-se também, compreensões do universo multirracial brasileiro, sem menosprezar aspectos específicos e/ou particulares de cada uma das raízes em estudo.

⁸² “One of the most urgent and vexing issues on the democratic agenda at present is how to recognize explicit cultural groups politically”; e, “Nonrecognition or misrecognition can inflict harm, can be a form of oppression, imprisoning someone in a false, distorted and reduced mode of being.” (Taylor et al., 1994, p.26).

Figura 18 On Stage – Volume 3



A criação de “situações educativas” prevista na proposta das Diretrizes acaba sendo limitada, se não há o detalhamento de comportamentos e valores culturais incorporados ao contexto da sociedade da qual o aprendiz faz parte (BRASIL, 2004, p. 32). Sendo assim, as relações interculturais dos povos em contato podem também ser prejudicadas na concepção do aprendiz, provocando conflitos ao invés de esclarecer as diferenças para eles, se não há a especificidade prevista.

O princípio das Diretrizes mencionado trata da ampliação de entendimento sobre a formação étnico-racial brasileira. Para que tal compreensão realize-se, os “comportamentos e valores culturais” deveriam ser considerados. No entanto, essa discussão não é levantada se as figuras, personagens e situações no livro didático baseiam-se somente em alguns traços de vestuário e/ou uma ou outra expressão vocabular que pouco explica sobre as culturas em questão. Isso significa dizer que a foto da menina de traços asiáticos, vestida com trajes típicos, falando “sayonara” não representa a participação da cultura japonesa na formação étnico-racial brasileira. Há ainda hoje a presença de comunidades inteiras dessa origem, em determinadas partes do território brasileiro e de pessoas e famílias que migraram para várias áreas do país. Traçar alguns dos aspectos culturais que representam essas comunidades no Brasil desde o período de imigração passa a ser um trabalho longo de estudo e preparo do livro didático, mas necessário para valorizar, devidamente, a participação dos diversos povos, a exemplo do asiático.

Em outra página do livro, a 170 (figura 19), é possível observar gravuras de duas meninas, uma branca e outra negra. A presença de pessoas de diferentes raças torna-se recorrente, em figuras e fotos nos livros didáticos posteriores, numa tentativa de ilustrar ambientes democráticos em que todas as pessoas compartilham os mesmos ambientes.

Figura 19 On Stage – Volume 3

*It's been a hard day's night,
And I've been working like a dog.
It's been a hard day's night,
I should be sleeping like a log.*
(A Hard Day's Night) (Lennon & McCartney)

Agora veja este exemplo de outro uso do *Present Perfect Continuous*:

"You look tired."
"Yes, I've been painting the wall all day."

Neste caso o *Present Perfect Continuous* é usado para expressar uma ação começada há algum tempo e feita até bem recentemente, mas já terminada, e cujos efeitos são ainda visíveis.

Outro exemplo desse uso:

"Look at those cats! What happened to them?"
"Well, they have been fighting..."

Now complete these sentences with the *Present Perfect Continuous*.

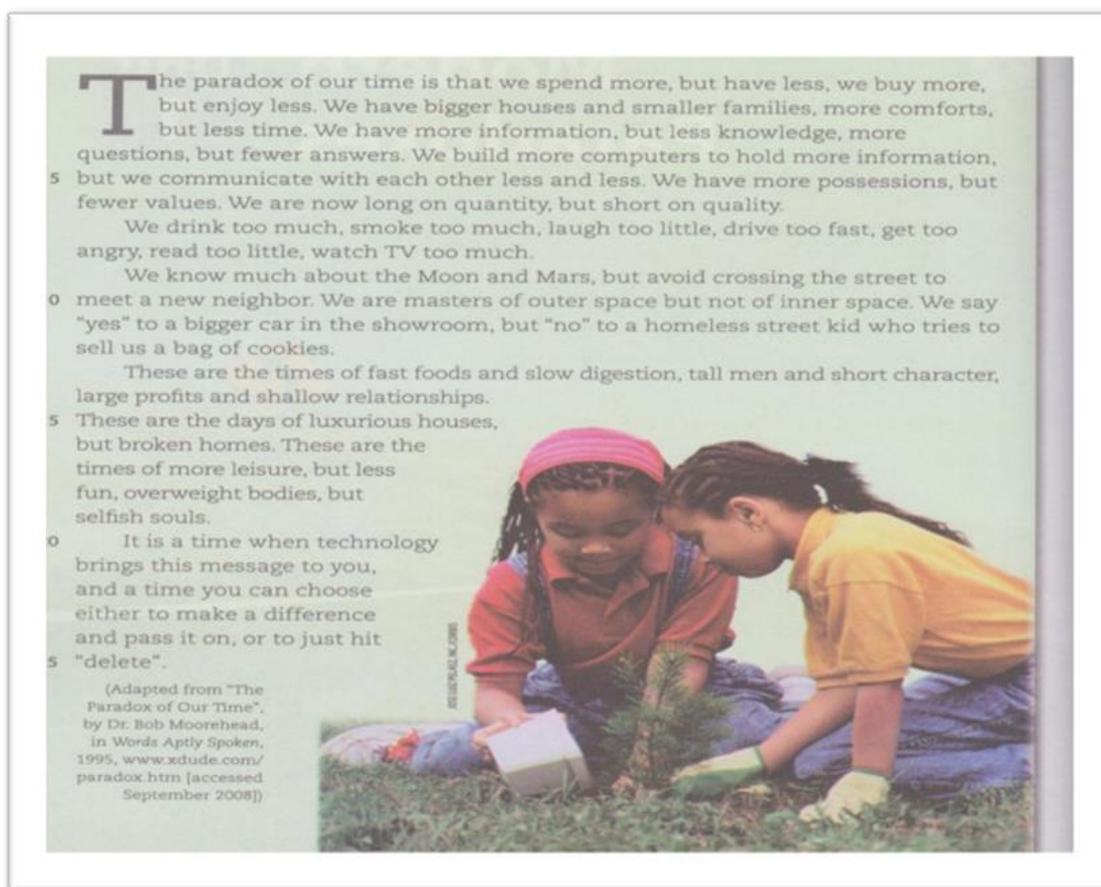
1. That senator \equiv for the last two hours. Isn't he tired? (talk)
2. "What happened to your clothes?" "I \equiv with the dog." (play)
3. I need a shower. I \equiv to fix the car all afternoon. (try)

170 Unit 12 • Biopiracy

Há ainda na página 10 (figura 20), a fotografia de duas crianças negras com tranças rastafári nos cabelos. Esses detalhes, que antes poderiam parecer irrelevantes, agora representam um diferencial na maneira de retratar as pessoas negras, pois elas não são descaracterizadas de suas formas físicas com cabelos lisos ou traços faciais incomuns ao fenótipo das pessoas dessa população. Sabemos que a questão dos cabelos, por exemplo, aponta um tema “muito forte no cotidiano das relações raciais no Brasil, os cabelos crespos que são via de regra, alvo de descrédito, mormente sinônimo de fealdade, de desvalorização de meninas e meninos negras e negros” (SILVA e SOUZA, 2013, p. 43).

Por essa razão, a valorização das diferentes raças da forma como elas se apresentam em termos de tradições, atitudes e aparência física possibilita o ensino respeitoso e preocupado com as diferenças. Além disso, por meio dessa valorização, evitam-se estereótipos e preconceitos que, por vezes, nascem por se descaracterizar o sujeito de suas origens fenotípicas ou mal explicá-las.

Figura 20 On Stage – Volume 3



Mais do que apenas apresentar personagens de diferentes grupos étnico-raciais nos livros didáticos, seria mais proveitoso discutir como eles poderiam se destacar na sociedade brasileira. Ambas, a foto (figura 20) e a gravura (figura 19) retratam as meninas realizando atividades cotidianas. Na foto as meninas estão plantando e na gravura uma menina está pintando a parede. A pergunta é o quão significativas essas atividades cotidianas podem ser para retratar o cotidiano dessas pessoas, relacionando-as às suas realidades culturais e históricas. Embora a figura e a foto retratem atividades rotineiras e positivas, há a dúvida se somente a aparição de personagens, por si só, significa aprender e praticar o respeito proposto nas Diretrizes à diversidade étnico-racial. Parece-nos que introduzir figuras de pessoas de grupos étnico-raciais diferenciados representa uma iniciativa amena, pouco significativa para o desenvolvimento de aprendentes críticos e conscientes. Essa figura se diferencia da figura 29 que veremos adiante, pois a figura 29 apresenta uma pessoa negra em contato com benefícios tecnológicos, portanto, num contexto mais favorecido socialmente.

Observamos que essa introdução de desenhos, figuras e fotos, aleatoriamente, ou seja, sem textos ou exercícios que se proponham a explicar e debater a diversidade torna-se um esforço tênue de mudança no ensino. Mais adiante nesta pesquisa, observaremos que, em contextos mais embasados semanticamente, como nas apresentações de árvores genealógicas dos livros posteriores, as diferenças étnico-raciais representam outra abordagem. Nessa abordagem as diferenças entre os indivíduos representam um fator agregador, mais bem contextualizado com relação à realidade brasileira.

Daí a importância do trabalho de elaboração do material didático para que não haja somente a aplicação de conteúdo, mas também a reflexão sobre princípios como os das Diretrizes, de modo a promover a consciência crítica do aprendente, o que, de acordo com Fairclough (1989, p. 239), é feito da seguinte forma:

a educação [...] não é apenas passar coisas adiante (embora seja parcialmente isto); é desenvolver a consciência crítica da criança sobre seu ambiente e sua autoconsciência crítica, e sua capacidade de contribuir para a formulação e a reformulação do seu mundo social.⁸³

Há de se refletir por que essas consciências sobre si e os outros não foram exigidas nas figuras em questão, por exemplo. O nível de discussão proposto após o advento das Diretrizes

⁸³ "I would say that education, by contrast, is not just passing things on (though it is partly that); it is developing the child's critical consciousness of her environment and her critical self-consciousness, and her capacity to contribute to the shaping and reshaping of her social world".

implica a formulação e reformulação de conceitos sobre a diversidade étnico-racial. Nesse sentido, não há de se pensar na aplicação do conteúdo programado no material, de qualquer forma, ou seja, sem que exista a reflexão sobre os meios mais eficazes para que princípios como os das Diretrizes sejam inseridos.

O livro didático *Upgrade*, editado por Gisele Aga que é uma obra coletiva, desenvolvida, produzida e publicada pela Richmond Educação, Volume 1, 1ª edição, em São Paulo, no ano de 2010, apresenta uma abordagem diferenciada das relações étnico-raciais em comparação com as outras obras posteriores. A diferenciação aparece na forma como o tema é tratado, pois questões polêmicas como *Apartheid*, por exemplo, são evitadas. No que concerne aos princípios apontados nas Diretrizes, continua a haver a ausência da apreciação da cultura afro-brasileira. Vale a pena notar que a falta de referência às culturas africana e afro-brasileira denunciam o fato de que elas

permanecem como fatores externos ao currículo, como curiosidades, como questões sobre as quais se pode erigir um conteúdo moral e ético, mas não como conteúdos determinantes do processo histórico brasileiro e da constituição da nacionalidade (COELHO e COELHO, 2013, p. 80).

Nesse sentido não se observa a integração real e necessária com aspectos históricos a ponto de discuti-los e, então, empreender o entendimento das características africana e afro-brasileira entre os aprendentes. A ausência de embasamento histórico e cultural que já comentamos não permite que o contexto das atividades e textos propostos nos livros didáticos saia da superficialidade, por tratar de tópicos tão relevantes para formação cidadã dos aprendentes como se fossem curiosidades.

Em *Upgrade*, há menção a alguns países na página 126 (figura 21), em que há um texto cujo título é: “Londres: capital multicultural do mundo”, citando Índia, Grécia, África Ocidental, China, Caribe e Irlanda. No entanto, a ausência do contexto brasileiro permanece, visto que não se menciona a cidade de São Paulo, por exemplo, que é uma das cidades brasileiras reconhecidamente multiculturais, devido à sua história de imigração. Observamos que há a exclusão de possibilidades, a exemplo da não inserção de cidades brasileiras no texto didático. No entanto, a inclusão poderia exemplificar um dos aspectos do contexto brasileiro, relatando-se fatores diversos que retratam os costumes e hábitos, em pelo menos uma das cidades do Brasil.

Figura 21 Upgrade – Volume 1

Reading

London: Multicultural Capital of the World

London is one of the most multicultural cities in the world, with about 300 different cultures living side by side. Forget tea and sandwiches, now it is more common for a Londoner to drink cappuccino for breakfast and eat Thai food for lunch in the local pub. Let's see how life has changed in Britain's capital.



India
Most people from India arrived in London in the 1950s and 60s. Now there is a strong Asian presence here – in the shops, markets, and, of course, the restaurants. In fact, curry is Britain's favorite takeaway meal. [...]

China
Chinese people first came to Britain in 1885. The first arrivals were mostly seamen. They worked on steamships. In the 1950s, many Chinese people settled in the central Soho area of London and opened restaurants. This area is called Chinatown. Here, you can find the best Chinese restaurants in London and you can buy Chinese vegetables, herbal medicines, and gifts.

Greece
The bars and cafés near Finsbury Park in north-east London are a clear sign that you are in "Little Athens". Here, there is a really cosmopolitan atmosphere – people are always in the streets and some of the shops stay open all night. People with a sweet tooth love the traditional cakes and pastries – they're delicious. [...]

West Africa
West Africans – mainly from Ghana and Nigeria – have brought a wealth of languages, music, and culture to the British capital. Many London markets sell their traditional foods like yams and different types of rice. [...]

The Caribbean
During the 1950s, people from the Caribbean Islands (for example, Jamaica and Barbados) arrived in London to start a new life. Their reggae music, steel drums, and culture are all now part of the capital's atmosphere, especially during the Notting Hill Carnival. [...]

Ireland
The Irish community is the largest in London. They come from all over Ireland – north and south. The largest neighborhood is Kilburn in north-west London. London has always attracted artists and musicians, and Irish bands and folk singers perform in pubs all over the city.

Extracted from *ESSENTIAL PUBLICATIONS*, Series 100 Puffin, Richmond Publishing, 2008, 2009

126

pastries: massas de bolo
people with a sweet tooth: pessoas que gostam de doces
rice: arroz
seamen: marinheiros
settled: estabeleceram-se
side by side: lado a lado

sight: sinal
steamships: navios a vapor
steel drums: baterias de metal
takeaway meal: refeição para viagem
wealth: abundância
yams: espécie de batata-doce

Na página 126 (figura 21), ao comentar sobre esses países e regiões, algumas características culturais de cada um deles quanto à gastronomia, festivais, música, língua, e outros itens são brevemente descritos. Poder-se-ia também estabelecer um paralelo comparativo com São Paulo no que diz respeito a esses aspectos, de modo a introduzir a conjuntura brasileira na questão, porém isso não acontece. Talvez, mais alguns aspectos de outras cidades brasileiras que também possuam diversidade de riqueza gastronômica, literária, linguística, etc., ou seja, cultural, em geral, adicionariam mais pontos a serem discutidos em sala de aula. Ainda seria interessante inserir algum conhecimento sobre a influência afro-

brasileira na composição desses aspectos, permitindo que os aprendentes tenham visões mais amplas dos fatores que representam a multiculturalidade não somente no mundo, mas também, no Brasil, em específico.

Observamos uma tendência em marginalizar o contexto brasileiro e, conseqüentemente, o afro-brasileiro nos assuntos apresentados nas obras didáticas. A exclusão das cidades brasileiras num texto que trata de multiculturalidade parece sugerir que essas cidades não têm tanta importância quanto outras, apesar da conhecida, porém, não reconhecida, diversidade histórica e cultural das cidades brasileiras.

Essa marginalização de alguns povos e seus contextos está relacionada à colonialidade da língua inglesa e foi resumida por Kumaravadivelu (2006 p.143) em quatro dimensões: acadêmica, linguística, cultural e econômica. Segundo o autor, nas dimensões acadêmica, linguística e cultural há a “necessidade” de os pesquisadores ocidentais “disseminarem o conhecimento ocidental” e “denegrirem o conhecimento local”. Sendo assim, a exclusão das cidades brasileiras significaria que elas têm menos relevância. Isso representa uma forma de “denegrir o conhecimento local”, nesse caso, das localidades, ou seja, das cidades brasileiras que têm esse perfil multicultural. Nesse sentido as características linguísticas e culturais dessas cidades não teriam importância. Dessa forma, a exclusão exemplifica a escolha de outras cidades em detrimento das brasileiras. Reflitamos por que essa exclusão ocorre. A dimensão econômica será exemplificada na análise da figura 22.

O autor comenta que as dimensões citadas “estão associadas a uma dimensão econômica muito importante que aumenta os empregos e a saúde da economia de países que falam inglês [...]” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 143). Talvez, por essa razão, São Paulo, embora tenha enorme importância econômica para o Brasil e possa representar o país nesse sentido, não promove o ensino de língua inglesa porque, afinal, falamos português. Em outras palavras, porque o ensino da língua inglesa, em geral, não está relacionado aos interesses econômicos do Brasil, muito menos de suas cidades o que acontece é que as demais dimensões que poderiam justificar a presença de uma cidade brasileira no texto em questão são ignoradas. O foco é a promoção da língua inglesa junto ao grupo de países ao qual ela pertence, e também, junto aos seus aliados comerciais e/ ou aqueles que possuem algum vínculo pós-colonial com os países de língua inglesa.

A análise do material didático, no nosso caso, apresenta-se como uma forma de entender as implicações da propagação do inglês que, por sua vez, é vista como uma das vertentes da linguística aplicada crítica. De acordo com Pennycook (2001, p.114), as decorrências da propagação da língua inglesa representam “um assunto central que sempre trata de como as salas de aula, o texto ou a conversação estão relacionados às mais amplas relações sociais, culturais e políticas”.⁸⁴ Sendo assim, não se pode ignorar que o livro didático retrata, até mesmo pelas escolhas nele feitas, os comprometimentos implicados nessas relações.

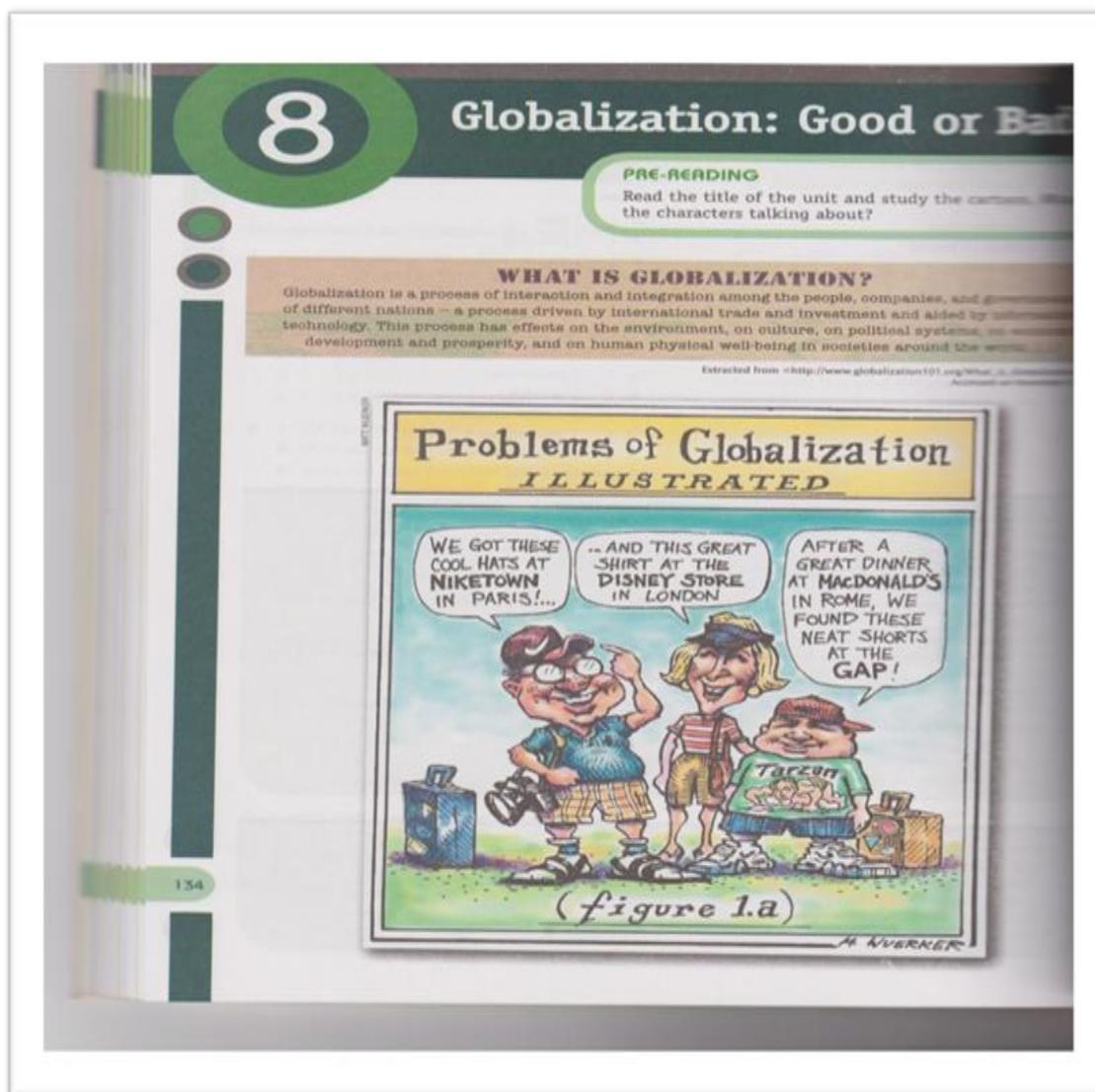
Segundo Pennycook (2001), parafraseando Benson (1997 apud PENNYCOOK, 2001, 122), há também um questionamento sobre como a propagação da língua inglesa está relacionada a fatores econômicos, pois se argumenta que “a aceitação do inglês como segunda língua muito frequentemente sugere a aceitação da ordem política e econômica global, na qual o inglês serve como a ‘língua internacional’”.⁸⁵ O contraponto entre os fatores econômicos, a língua inglesa e suas representações pode ser notado na figura que comentaremos a seguir.

Sobre a fase atual da globalização, citando Jameson (1998 apud KUMARADIVELU, 2006, p. 131), Kumaravadivelu (2006) afirma que globalização é “um conceito comunicacional, que alternativamente mascara e transmite significados culturais e econômicos”. Talvez seja essa a situação em que se encontra o tema “globalização”, apresentado na figura 22, em que os personagens comentam sobre a compra de bonés da Nike em Paris, de camiseta na loja da Disney em Londres e de jantar na McDonald’s de Roma, em referência às marcas americanas conhecidas que representam, respectivamente, vestuário esportivo, empresa de entretenimento e lojas de *fast-food*. Há o mascaramento, mencionado por Jameson (1998), quanto ao que se trata afinal a globalização, com as confusões referentes aos significados culturais e econômicos em que o aprendente não consegue definir quais são os aspectos culturais em contraposição aos econômicos.

⁸⁴ “Whether it is critical applied linguistics as a critique of mainstream applied linguistics, as a form of critical text analysis, as an approach to understanding the politics of translation, or as an attempt to understand implications of the global spread of English, a central issue always concerns how the classroom, text, or conversation is related to broader social, cultural, and political relations”.

⁸⁵ “Thus, we can see ESL in its many contexts as linked to various social and economic forces. As Benson (1997) observes, teachers of English “are more often than not engaged in political processes of a distinctive kind” since “the acceptance of English as a second language very often implies the acceptance of the global economic and political order for which English serves as the ‘international language’”.

Figura 22 Upgrade – Volume 1



Por esta razão, embora o trecho da figura sobre globalização relate alterações em níveis culturais, econômicos, políticos, assim como mudanças no bem-estar físico dos cidadãos e no meio ambiente devido à globalização nas sociedades ao redor do mundo, a falta de especificidade sobre a qual desses itens a figura se refere pode causar dúvida ao aprendiz, ou seja, para o aprendiz não fica claro se as falas dos personagens se referem apenas às questões econômicas ou se dada à força das representações, marcas tão conhecidas como Nike, Disney e McDonald's compartilham de carga de reconhecimento cultural da nação norte-americana, nesse caso. Em outras palavras, a carga de reconhecimento cultural presente, na verdade, identifica itens de comércio de empresas norte-americanas. Supostamente, esses itens são ditos como “universais” por serem comercializados em

diferentes cidades, porém, representam poderosas companhias norte-americanas e, por isso, são conhecidos no mundo.

A padronização e homogeneização do consumo não significam multiculturalidade, embora tenham desembocado para esse sentido em alguns contextos; e, atualmente, significam ainda predominantemente o domínio norte-americano no mundo. A esse respeito convém comentarmos a percepção de construção social apontada por Moita Lopes (1998, p. 326), em que há combatividade quanto às hegemonias, pois, na visão do autor, essa percepção “coloca as pessoas como participantes nos processos de construção do significado na sociedade e, portanto, inclui a possibilidade de permitir posições de resistência em relação a discursos hegemônicos”. Isso significaria dizer que as obras didáticas poderiam ser publicadas mediante essa percepção que evita propagar situações de prevalência de povos e suas culturas sobre outros, porém isso não ocorre na obra analisada.

Nas discussões de Mey (1998, p. 88), salienta-se que as questões de identidade étnica não se resumem aos aspectos culturais, mas sofrem influência direta e forte das demandas econômicas mundiais, sendo esse entendimento primordial para que a “disposição de combater as tendências dessa sociedade de reduzir a cultura, sendo incluídas aí, as tradições étnicas e linguísticas, a uma questão de adaptação às férreas leis do comércio”. Leis essas que são perceptíveis na figura em questão, pois ela retrata a venda de itens de marcas mundialmente conhecidas, fazendo do comércio desses itens uma “imposição” do mercado globalizado.

Segundo o autor o que ameaça as diferentes etnias são o “crescente contato e o intercâmbio internacional das ideias na ‘aldeia global’, e suas condições” que afetam diretamente “a existência das identidades étnicas e dos outros fenômenos culturais **não vendáveis**” (MEY, 1998, pp. 87-88, nosso grifo). Essa diferenciação do mercado e as implicações a ele pertinentes mencionadas pelo autor podem ser representadas não somente pelo o que há de menos, como também mais vendável, a exemplo dos itens comercializados na nossa figura em questão. Isso significa dizer que a existência de algumas aldeias globais é assinalada pela venda de alguns produtos mundialmente, tais como as marcas já mencionadas. Os itens muito negociados, portanto, bem vendáveis, por sua enorme aceitação, “representariam” fenômenos culturais de algumas nações, a exemplo da norte-americana. Nesse sentido, as implicações em termos de existência das identidades étnicas e dos fenômenos culturais, comentado por Mey (1998), têm o efeito reverso, ou seja, se reafirma

aquilo que já está em voga. Portanto, os itens vendáveis reafirmam a influência americana sobre os demais, ratificando sua importância em comparação aos outros, embora, ao mesmo tempo reduziram a própria cultura americana às suas “férreas leis do comércio”.

Fairclough (2003, p. 106) entende que a cultura contemporânea confunde-se com a cultura promocional ou a cultura de consumo,⁸⁶ o que significa afirmar que a produção e a propagação da indústria do consumo na atualidade têm exercido enorme influência na cultura, transmitindo, por exemplo, a valorização de itens do comércio como se fossem aspectos culturais. Ainda de acordo com Fairclough (2003, p. 30-31), os eventos sociais, atualmente, são mediados e facilitados por diferentes interações, tais como a internet, retratando que a “globalização inclui a capacidade aprimorada de algumas pessoas agirem e moldarem suas ações em meio a consideráveis distâncias de tempo e espaço”.⁸⁷ Nesse tipo de interação, a língua predominante é a inglesa. Como dito anteriormente na análise da figura 21, a predominância da língua inglesa impõe a ênfase nos países ao qual ela pertence e, sobretudo, nas parcerias comerciais e nos locais onde há vínculos pós-coloniais. Assim, a valorização de itens considerados culturais, na realidade, enfatizam interesses comerciais.

Sobre autenticidade cultural, Kramsch (2009) comenta que a padronização das noções culturais de diversos povos significa a forma como eles são reconhecidos. Sob essa perspectiva, em termos de esclarecimento do aprendente, a figura teria sido, possivelmente, uma boa oportunidade para apontar e discutir a cultura brasileira e/ou afro-brasileira. Nesse sentido, poderiam ser comentados alguns dos itens comercializados dessas culturas, estabelecendo-se um paralelo com alguns dos aspectos que possuem as cargas de reconhecimento cultural dessas culturas, em detrimento das estrangeiras.

Na página 121 (figura 23), são relatadas outras atividades, costumes e celebrações consideradas típicas de algumas sociedades, tais como “Tea Ceremony”, “Poi Dance”, “Dasara”, “Thanksgiving”, “Saint Patrick’s Festival”, mencionando os países de origem de cada uma dessas celebrações nos exercícios propostos, e ainda, há citação à cultura Maori na Nova Zelândia⁸⁸, afirmando que sua dança “[é] um costume em que as performances dos dançarinos são feitas com bolas atadas a um cabo. É muito típica da cultura Maori na Nova

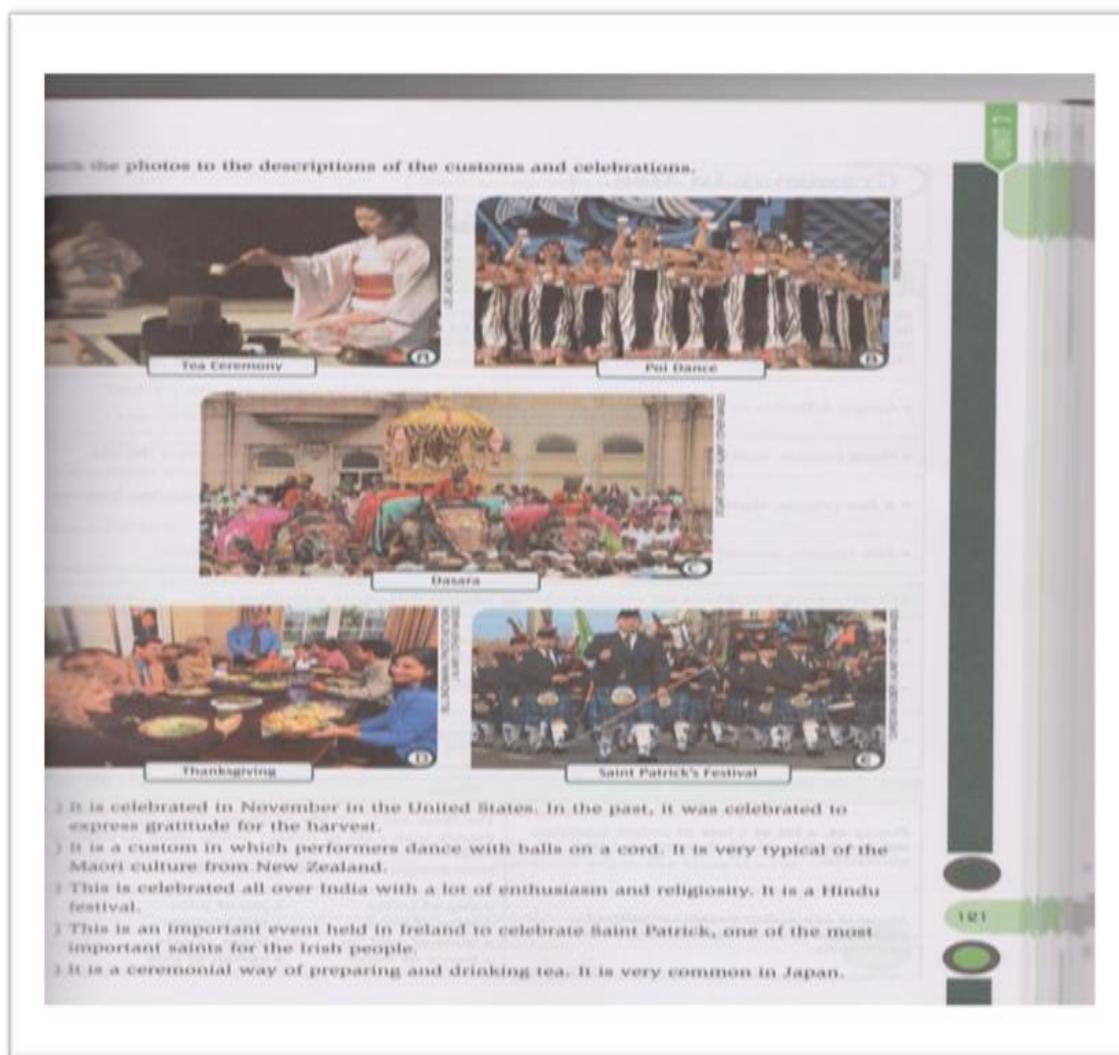
⁸⁶ “I shall also discuss [...] the view of contemporary culture as promotional culture or ‘consumer culture’.

⁸⁷ “[...] globalization includes the enhanced capacity for some people to act upon and shape the actions of others over considerable distances of space and time”.

⁸⁸ A referência cultural do texto é a “Poi Dance”.

Zelândia”.⁸⁹ A apresentação da dança típica desse povo, o Maori, se tornou uma forma de caracterizar o país em si, podemos dizer, limitando-o a somente uma particularidade cultural. Esse trecho das categorizações das sociedades em manifestações culturais típicas unicamente faz parte de uma discussão pertinente à questão sobre “os modos pelos quais as formas, os produtos e os símbolos étnicos são comercializados e disseminados como mercadorias desejáveis, opções de estilo de vida e objetos estéticos” (RAMPTON, 2006, p. 114).⁹⁰ Nesse caso, as celebrações típicas em estudo são restritas ao seu significado folclórico, fazendo com que não tenham o apelo comercial mencionado por Rampton (2006).

Figura 23 Upgrade – Volume 1



⁸⁹ “It is a custom in which performers dance with balls on a cord. It is very typical of the Maori culture from New Zealand”.

⁹⁰ Cf. RAMPTON, **Crosstalk, Language Crossing and Cross-Disciplinarity in Sociolinguistics**, In: Coupland, N.; Candlin, C. & Sarangi, S. (Orgs.), 2001. **Sociolinguistics and Socio Theory**. London: Longman.

No entanto, a mcdonaldização, sinônimo de norte-americanização, antes mencionada por Kumaravadivelu (2006) na nossa análise da figura 22 tem o efeito de “mercadoria desejável” e remete à “opção de estilo de vida” para o aprendente, tanto quanto a camiseta da Disney obtida em Londres retrata a importância do “objeto estético”. É nesse sentido de se repensar a etnia como legado cultural ou como acentuação de herança estratégica/ política que somente alguns aspectos étnico-raciais e socioculturais são apercebidos, de acordo com a conveniência do contexto retratado. Considerando isso, as celebrações típicas, tais como o “Tea Ceremony”, “Poi Dance” e outras acima relatadas, parecem ser tão pouco explicadas por que não há o interesse de se explicar devidamente festividades de países ou localidades pouco significativos, em outras palavras, cuja atividade não seja tratada como “mercadoria” ou “estilo de vida desejável”.

Com relação a isso, Glazier (2003, p. 159) encara com crítica e descrença abordagens “multiculturais que permanecem na superfície, tais como feiras gastronômicas e celebrações de feriados”.⁹¹ Além disso, não se comenta sobre um costume ou festival tipicamente brasileiro e/ou afro-brasileiro, embora esse fosse um considerável meio de divulgar, “comercializar” ou “disseminar”⁹² essas culturas (RAMPTON, 2006).

No entanto, a árvore genealógica da página 158 (figura 24) representa um diferencial positivo antes não visto em obras didáticas. O avô é negro e a avó é uma mulher branca e loira. A miscigenação segue por toda a árvore, sendo que ainda há uma variação tênue no tom de pele das gerações mais novas, como visto nas figuras do “cousins”⁹³, “daughter(me)/sister” e “son/brother”⁹⁴. Em outras palavras, salientou-se que com a apresentação de casamentos inter-raciais, pessoas de cor de pele mais clara passaram a existir entre os membros da família, ou seja, há variações nos tons de pele dos descendentes.

Por outro lado, a figura 24 é restritiva, no sentido de que remete à ideia de que o homem negro pode até se casar com uma mulher branca, mas o contrário é muito raro, pois, esse tipo de formação familiar que se referem às árvores genealógicas não foi encontrado nos livros didáticos posteriores.

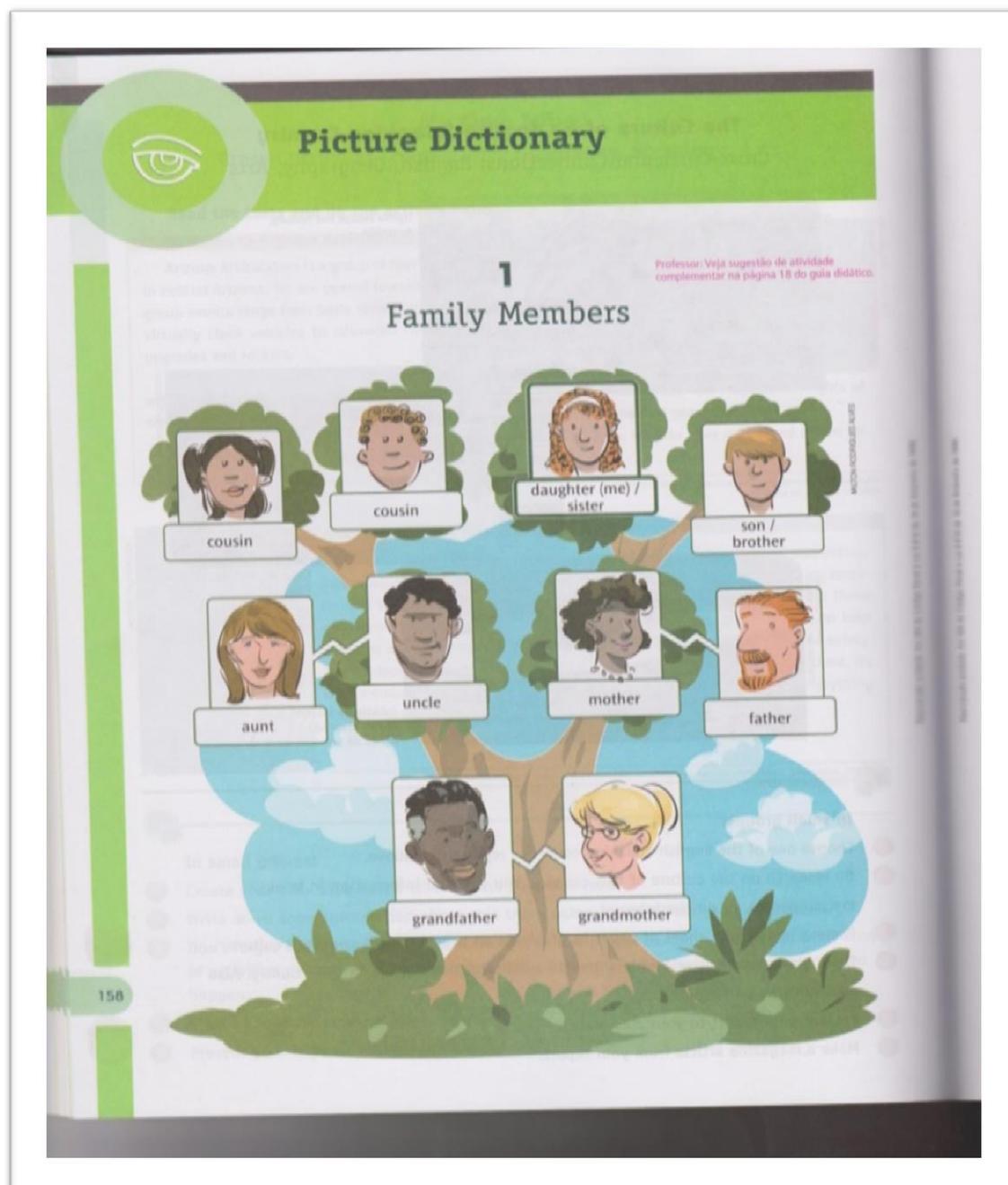
⁹¹ “I, like others, (e.g., McLaren, 1995; Singer, 1992; Sleeter, 1995), have been critical of multicultural approaches that remain at the surface, such as food fairs and holidays celebrations”.

⁹² Nossas aspas para marcar o uso das expressões antes citadas de Rampton (2006).

⁹³ Leia-se “cousin” no singular na figura, pois ela trata dos personagens individualmente. No entanto, nos referimos a todos os primos da figura, por isso, a nossa tradução é “primos”.

⁹⁴ Nossa tradução, respectivamente: “filha (eu)/irmã” e “filho/irmão”.

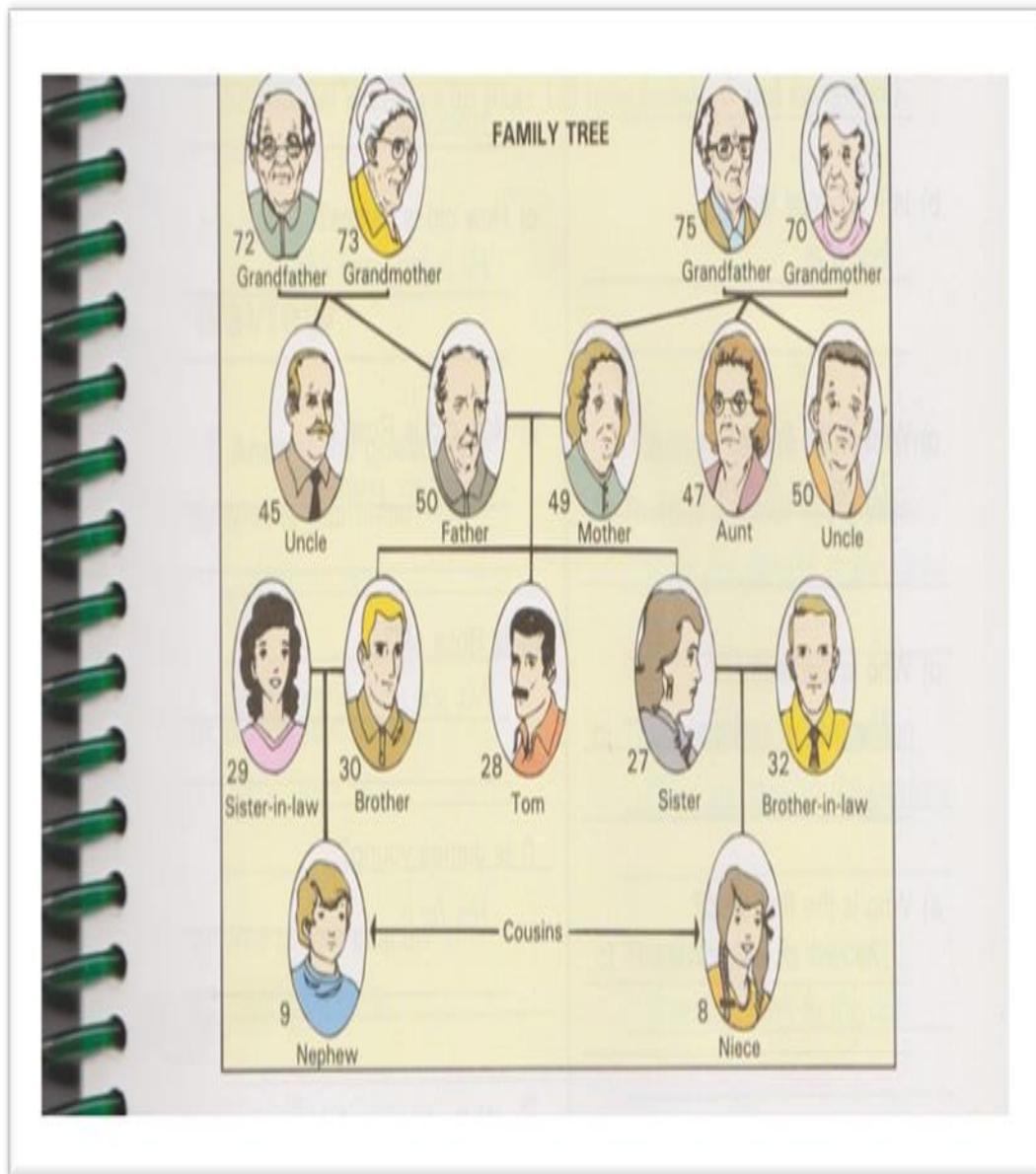
Figura 24 Upgrade – Volume 1



Em obras didáticas anteriores como a *A New Practical English Course* de Laporta (p. 85), a árvore genealógica apresenta membros da família todos brancos e não há casamentos inter-raciais (figura 25). Os casamentos que não eram inter-raciais pareciam ser o aspecto mais comum nos livros didáticos anteriores no que se refere a parentesco, evitando-se colocar figuras com personagens de raças diferenciadas para fins de estabelecimento de vínculos

familiares. Por essa razão, os membros da família possuíam a mesma raça e comumente eram brancos.

Figura 25 A New Practical English Course – Volume 1



Embora as uniões inter-raciais no Brasil sejam, sabidamente, um fator histórico, somente nas últimas décadas parece ser reconhecido em algumas situações, considerando-se o exemplo dado da árvore genealógica da figura 24. No entanto, as interações interculturais, nos moldes sobre os quais temos tratado nesta investigação, apontam para uma mudança de perspectiva sobre as relações étnico-raciais, em que outros conceitos, tais como os

envolvimentos psicológico, social e emocional, têm tomado forma nessa interação, de modo a explicitarem a necessidade de uma integração responsável e abrangente.

Os laços familiares de indivíduos de grupos étnico-raciais distintos são uma característica recorrente no Brasil, que unem, via de regra, como todo laço familiar, os indivíduos. Esse enlace emocional existente, relacionado ao vínculo familiar, proporciona o retrato mais fiel à realidade brasileira. No entanto, quando um fato tão óbvio, como o caso dos casamentos inter-raciais é ignorado no âmbito educacional, há de se indagar qual o efeito disso nos aprendentes. Considerando a dificuldade em retratar a realidade, por exemplo, padronizando as famílias, ou melhor, reduzindo-as a um único fenótipo, há um vácuo histórico e cultural difícil de ser negado. Glazier (2003, p. 145) constatou que as “interações interculturais frequentemente permanecem no nível de contato, unindo os indivíduos fisicamente, mas não necessariamente social ou emocionalmente”,⁹⁵ pois a presença de indivíduos de grupos étnico-raciais diferenciados em uma mesma turma na escola não significa que essas pessoas estejam praticando o comprometimento social e emocional que esse tipo de interação requer.

Observando o exemplo das árvores genealógicas que apresentam membros da família pertencentes a um único grupo étnico-racial, o envolvimento social ou emocional dos aprendentes que não se identificam com essa padronização familiar fica restrito. Sendo assim, os exercícios ou atividades que porventura venham a ser realizados com essa base familiar diferenciada da vivência social e emocional dos aprendentes já estão limitados em sua essência, por não compartilharem daquilo que alguns alunos esperariam em termos de formação familiar, ou seja, uma família em que seus membros possam representar diferentes povos étnico-raciais. Esse tipo de formação familiar diversificada, sem dúvida, estaria muito mais próximo da vivência familiar de muitos aprendentes.

Quando os aprendentes conseguem se reconhecer ou reconhecer seus pares, familiares e/ ou amigos, companheiros, em geral, pertencentes a uma origem étnico-racial diversificada nas obras didáticas, de certa maneira, “permite-se que os indivíduos ultrapassem as fronteiras psicológicas, linguísticas e físicas, e se requer um comprometimento sustentável com o outro

⁹⁵ “Cross-cultural interactions frequently remain at the level of contact, bringing individuals together physically but not necessarily socially or emotionally”.

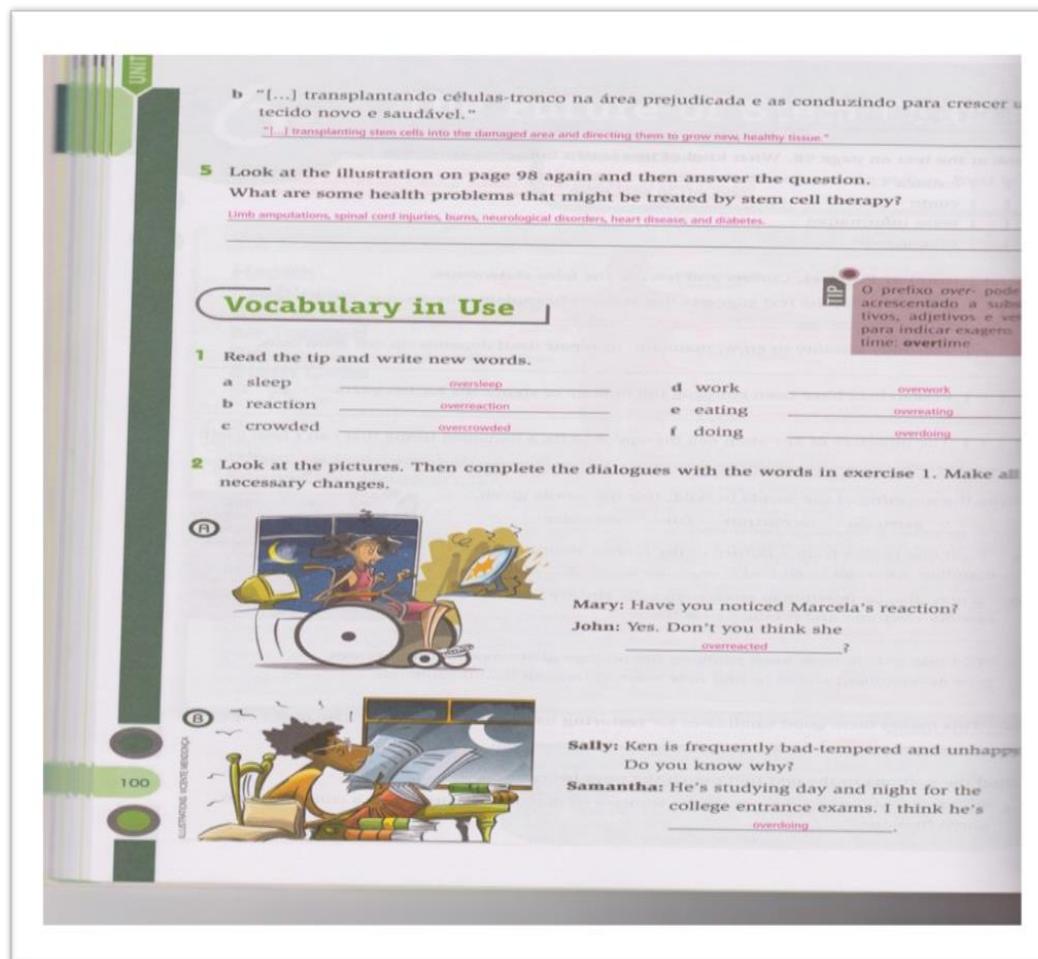
[...]”⁹⁶ (GLAZIER, 2003, p. 145). Por “sustentável” pensamos em uma interação que signifique comprometimento, fazendo com que esse engajamento perdure no contexto em que o indivíduo estiver. Em outras palavras, o contato das pessoas não se limita apenas à presença física, mas pressupõe uma interação intercultural em que haja o entendimento das diferenças e o empenho em buscar e manter essa compreensão.

Concretamente, a árvore da figura 24 bem representa a realidade da maioria das famílias brasileiras, e em abstrato traduz as uniões inter-raciais presentes no Brasil que começaram desde sua colonização. As relações estabelecidas por meio dessa circunstância, ou seja, os casamentos inter-raciais formam a representação étnico-racial e social do Brasil que não são justas, uma vez que a miscigenação fruto dessas uniões provou ser razão de preconceito na sociedade brasileira. A inclusão deste formato de família no material didático representa o novo evento social da mudança instituído pelas políticas afirmativas.

Com o advento das políticas afirmativas corroboradas por princípios como os das Diretrizes, a introdução de figuras de indivíduos de raças diversificadas tais como a indígena, a negra e outras se torna evidente, a exemplo do personagem na página 100 (figura 26).

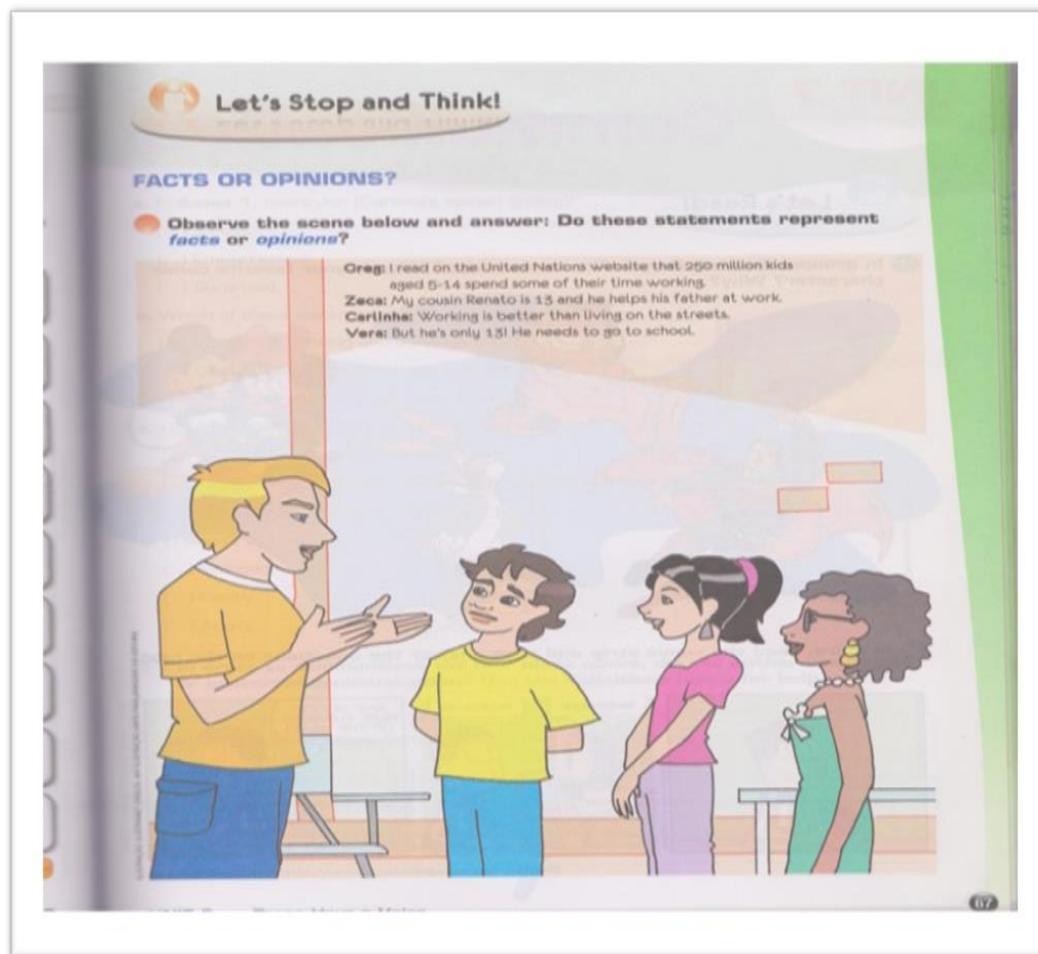
⁹⁶ “In contrast, company-keeping moves contact beyond the surface, allowing individuals to move across psychological, language, and physical borders and [it] requires a sustained commitment to each other and the task at hand”.

Figura 26 Upgrade – Volume 1



Nas salas de aula estão presentes pessoas dessas origens, daí a repetição da personagem negra da página 67 (figura 27) do livro didático *Links: English for Teens* (2011) que comentaremos a seguir. Essa repetição de alguns personagens de fenótipos raciais asiáticos e africanos, em particular, busca ilustrar a multirracialidade brasileira, ainda que, como já discutido, essa ilustração seja, usualmente, superficial, ou seja, não suficiente para o levantamento de uma discussão profícua sobre o assunto. Sendo assim, é relevante observar a argumentação de Moita Lopes (1998, p. 311) sobre a importância das identidades sociais construídas na escola, que “podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experienciadas ou re-posicionadas”. Uma vez que os aprendentes não participam de debates representativos sobre a multirracialidade brasileira, também não há como visualizar práticas discursivas que possibilitem sua identificação étnica em contextos melhorados e nem mesmo o reconhecimento de seus pares nesse sentido.

Figura 27 Links: English for Teens - Volume 4



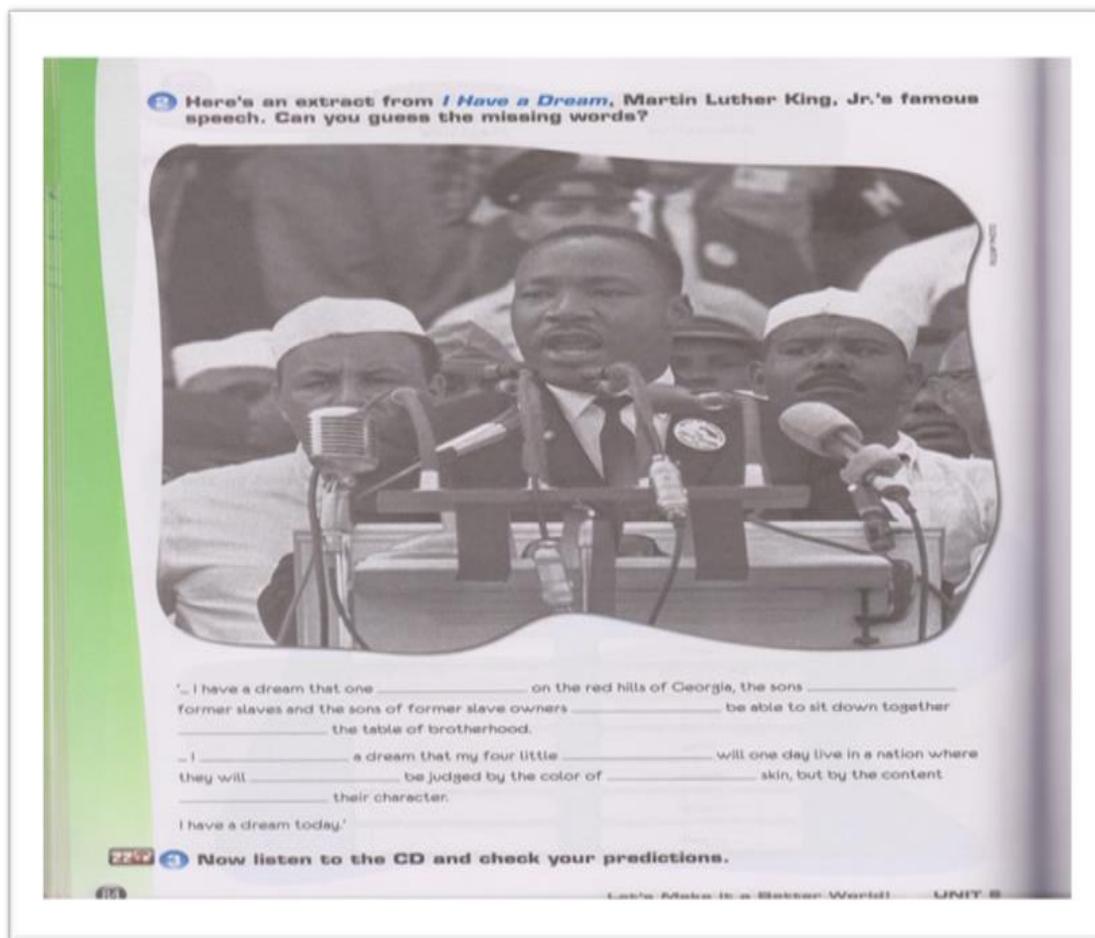
Na obra *Links: English for Teens* de Denise Santos e Amadeu Marques publicada recentemente pela editora Ática, em São Paulo, no ano de 2011, observamos a influência dos princípios das Diretrizes na elaboração desse material didático. Na página 84 da Unidade 8 do livro, há a foto de Martin Luther King com um trecho do seu famoso discurso sobre os direitos dos afrodescendentes americanos, também seguido com um exercício de audição (figura 28).

Em menção a Gee (1994 apud PENNYCOOK, 2001, p. 23), Pennycook (2001) afirma que assuntos ligados à sociedade e política estão relacionados ao ensino de línguas, uma vez, que “gostem ou não, os professores de inglês encontram-se no coração de assuntos mais cruciais educacionais, culturais e políticos de nosso tempo”.⁹⁷ Nesse sentido, o trecho do discurso de Martin Luther King exemplifica o quanto os assuntos políticos, invariavelmente,

⁹⁷ “Like it or not, English teachers stand at the very heart of the most crucial educational, cultural, and political issues of our time”.

estão expressos como tema de estudo no material didático de língua inglesa. E também, por isso, devem ser considerados pelos educadores, pois esse tópico, o político, faz parte da formação do aprendente partícipe do ambiente social.

Figura 28 Links: English for Teens - Volume 4



Novamente, nota-se a participação das políticas afirmativas das Diretrizes, pois a obra provoca discussões que envolvem as questões de cunho étnico-racial a exemplo desse trecho. Porém, a discussão não está de forma direta e completa relacionada aos princípios das Diretrizes, porque os temas africano e afro-brasileiro não são abordados. Por essa razão, volta-se à questão anteriormente discutida neste trabalho sobre a aplicação de alguns dos princípios das Diretrizes, tais como: a valorização das culturas africana e afro-brasileira e o resgate histórico da importância dessas culturas tanto quanto de seus ícones mais representativos. Nos trabalhos de alguns estudiosos, tais como Souza e Pereira (2013, p. 59), também se observou que tanto há conhecimentos estereotipados e equivocados sobre a África, quanto há informações limitadas sobre a cultura afro-brasileira.

Nesse aspecto, essa obra posterior, assim como outras contemporâneas já mencionadas não apresentam preocupação em proporcionar os debates destes temas, pois se limitam a focalizar ícones norte-americanos. As ações afirmativas têm por pretensão um projeto de “formação de cidadãos que **explicitamente** se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas” (BRASIL, 2004, p. 13, nosso grifo). O material didático participa do cotidiano escolar compartilhando ideias, ensejando discussões que serão interpretadas pelos aprendentes, conforme as questões se apresentam no material. E ainda, se possível, esses assuntos serão também debatidos com maior abrangência se o material e o contexto escolar permitirem; e se os educadores forem conscientes sobre essas questões. Nesse sentido percebemos o grau de importância e o nível de responsabilidade para que as questões de cunho étnico-racial, com foco no contexto claramente brasileiro, também sejam apresentadas nos livros didáticos. Segundo Pennycook (2001, p. 81), a necessidade que questões como essas sejam explícitas, parte da premissa que

o que presumimos ser senso comum e arcabouço de conhecimento na verdade são sempre representações, o que significa dizer, o que presumimos ser conhecimento comum diário é, na verdade, uma ideologia particular de visão de mundo de um grupo social particular.⁹⁸

Embora alguns preconceitos ainda passem, equivocadamente, como conhecimento de senso comum e geral, na realidade, ilustram representações das relações étnico-raciais que envolvem negros e indígenas. Tais representações são generalizadas, no sentido de que são aceitas por alguns indivíduos, porque uma vez inseridas no meio social remetem a uma naturalidade de que pertencem, inerentemente, ao ambiente. Por fim, esses preconceitos acabam sendo vistos como algo comum, podendo ser perpetuados por ‘grupos sociais particulares’, como Pennycook (2001) mencionou, também considerados por alguns estudiosos como os grupos dominantes, que, por sua vez, não são formados por negros ou indígenas.

Seria válido que nesse trecho transcrito do discurso de Martin Luther King fosse formado um contraponto sobre os sonhos ou aspirações dos brasileiros e seus afrodescendentes. Uma vez que o assunto do discurso é o sonho de respeito e igualdade racial

⁹⁸ “So what we assume to be background knowledge or common sense in fact are always ideological representations; that is to say, what we assume to be common everyday knowledge is in fact always the particular worldview (ideology) of a particular social group”.

idealizado por Luther King, caberia um paralelo semelhante de debate sobre o contexto histórico brasileiro.

Além disso, o discurso de Luther King poderia ser uma alusão própria à metáfora sobre a construção da identidade que, na discussão de Moita Lopes (1998, pp. 306-307), “é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso”. Isso significa que seria cabível indagar sobre quais eram as intenções de Luther King no seu discurso de modo a responder a seus anseios e de seus pares que lutavam à época por igualdade de direitos civis entre afro-americanos e brancos; quais os paralelos possíveis com a realidade dos afrodescendentes americanos e brasileiros; e finalmente, se a construção da identidade está sempre em processo, então, qual estágio estamos vivendo no Brasil, de modo a tornar o processo de atribuir significados, “inteligível ao outro”, no caso, ao contexto brasileiro (MOITA LOPES, 1998, p. 310). Luther King discursava de modo a propor a reflexão sobre a reivindicação de direitos por meio da sua fala; portanto, seu discurso poderia ser mais bem explorado, segundo parâmetros de construção de identidade inerentes ao próprio discurso.

Sendo assim, poderíamos afirmar que o discurso de Luther King funciona como ilustração concreta de como o poder pode operar ideologicamente por meio da língua, como argumentado por Pennycook (2001, p. 46).⁹⁹ Em outras palavras, o discurso dele reivindica igualdade de direitos, que, em termos práticos, significa mais poder aos afrodescendentes americanos, que, historicamente, não o possuía. E o discurso de Luther King concretizou esse pedido, pois sua fala explícita, na verdade, solicitações, além de cunho histórico, também, político e ideológico, como direitos iguais.

Apesar da clareza das reivindicações de Luther King, segundo Pennycook (2001), alguns teóricos da década de 60, que buscaram respaldo nos trabalhos de Labov (apud PENNYCOOK, 2001, p. 49), argumentavam que a fala dos afro-americanos era ilógica e malformada porque representava a falta de habilidade que eles tinham de pensar logicamente, assim como era uma evidência de sua inferioridade genética.¹⁰⁰ Esse tipo de pensamento

⁹⁹ “I have already alluded to a possible distinction between looking at the politics of language in terms of how forms of power affect language use and in terms of how power may operate ideologically through language”.

¹⁰⁰ “Labov took aim at what he called ‘verbal deprivation theorists’, those who in the 1960s were arguing that nonstandard, particularly Black American, speech was illogical and malformed and that this showed an inability

depreciativo sobre a população negra, por sua, vez, é encontrado na antropologia filosófica de Hume (1853), por exemplo, pois, segundo Foé (2013), Hume (1853 apud FOÉ, 2013, p. 184) estava convencido da inferioridade congênita dos negros, dada a seguinte afirmação dele:

a prova é que nunca existiu uma nação civilizada, nem indivíduo ilustrado por suas ações ou por sua capacidade de reflexão, dessa cor; a manufatura, a arte e a ciência lhes são desconhecidas e, em nenhuma parte entre os Negros escravos, não se pôde detectar o menor traço de inteligência.¹⁰¹

Apesar desses pensamentos retrógrados e desrespeitosos, notam-se algumas mudanças positivas, a exemplo da apresentação de personagens negros com fenótipos do povo negro, ou seja, sem quaisquer trabalhos de modificação de imagem que descaracterizem essas figuras de suas origens raciais. Essa apresentação pode ser encarada como um avanço no trato do povo afrodescendente, pois as Diretrizes constataram a necessidade de “corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (BRASIL, 2004, p. 12). Entendemos ser uma situação de respeito a essa prerrogativa de correção de visões deturpadas que geram estereótipos e preconceitos, a não modificação de características físicas dos personagens presentes nos livros didáticos, pois a alteração das características de um indivíduo para efeitos de publicação poderia significar que suas feições não são aceitáveis.

Quando não há mudanças, busca-se evidenciar o respeito às diferenças raciais dos indivíduos nas figuras e fotos. A não modificação das raças que eles representam implica não alterar os sujeitos como eles realmente são. Por outro lado, a alteração teria por fim fazer com que os indivíduos correspondam a um padrão estético atípico da sua raça por meio de mecanismos tecnológicos ou, ainda, apenas por uso de maquiagem e outros procedimentos similares.

Nesse sentido, tanto na foto da moça negra na página 29 (figura 29), quanto no desenho da aluna negra da página 67 (figura 30), por sinal recorrente ao longo do livro, como personagem dos textos e atividades, evidencia-se essa preocupação em não descaracterizar os sujeitos. Ambos os personagens mantêm o fenótipo de pessoas da raça negra. A exposição delas representa, na realidade, a promoção dessa raça ao utilizar imagens e fotos similares nos livros didáticos. Embora a apresentação de imagens de personagens de diferentes raças, por si

to think logically. For some (such as Arthur Jensen), this represented evidence of ‘the genetic inferiority of Negroes’ (Labov, 1970, p.181) [...]”.

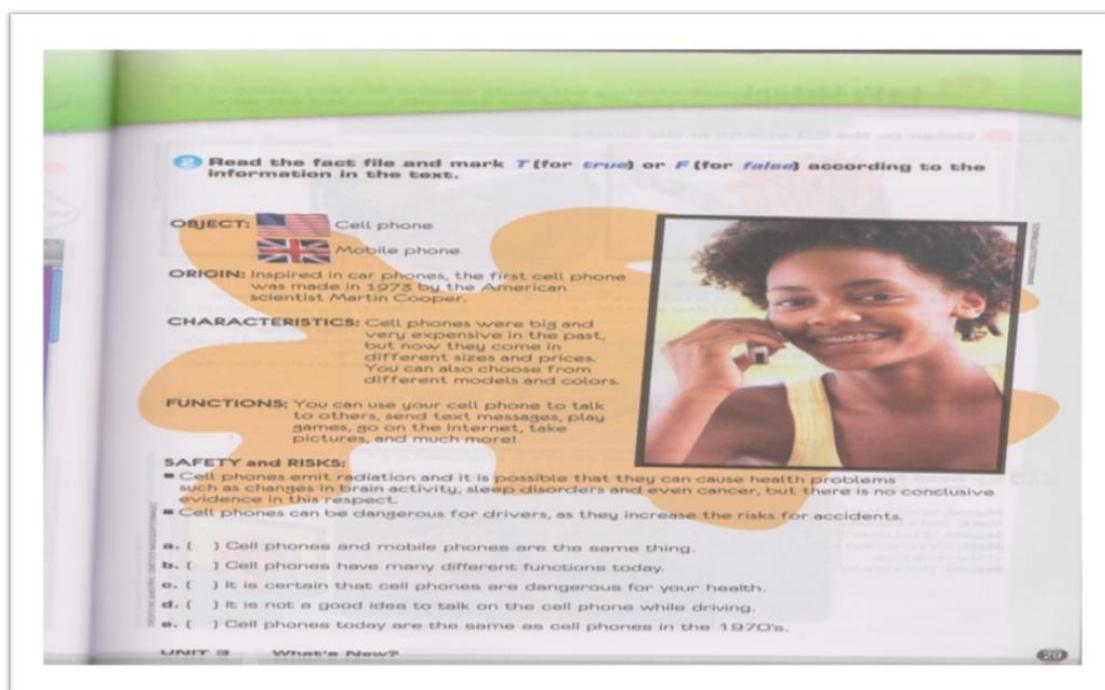
¹⁰¹ “There scarcely ever was a civilized nation of that complexion, nor ever any individual, eminent either in action or speculation. No ingenious manufactures amongst them, no arts no science”.

só, não seja satisfatória para apontar maiores discussões sobre as questões étnico-raciais, como já mencionamos, as fotos e figuras tornaram-se recorrentes nos livros didáticos atuais. A procura pela não descaracterização fenotípica de personagens expõe uma premissa relevante para o bom andamento das relações étnico-raciais, considerando-se o problema exposto por Mey (1998, p. 84):

a identidade étnica, definida pela maioria como um mérito majoritário, sempre conteve um traço de racismo, racismo entendido aqui como um conjunto de crenças que (baseado em determinados critérios, tais quais aparência física, língua, cultura e outros hábitos) exclui certas pessoas e aceita outras.

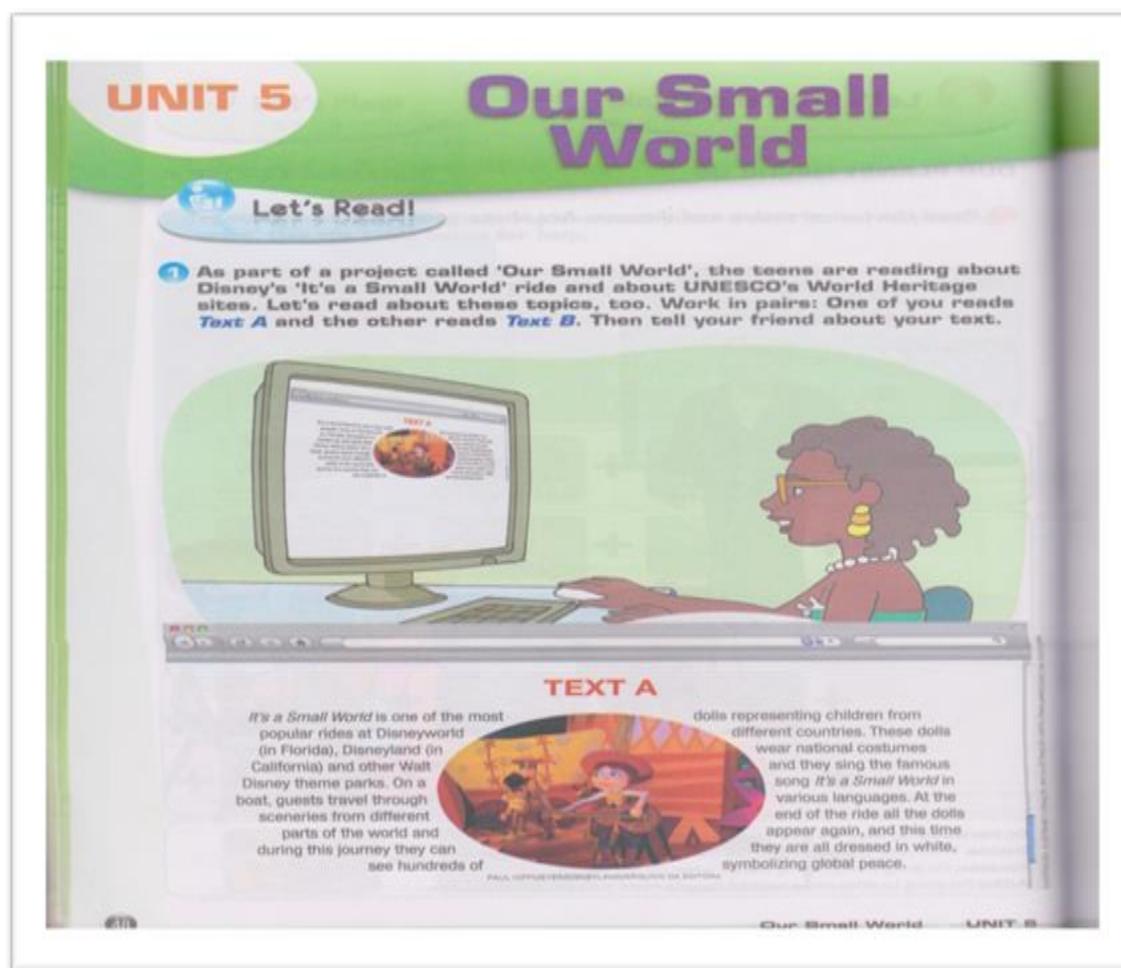
Observamos, então, que a relevância da aparência física, junto com outros critérios, poderia causar um dano tal como racismo, se for utilizada como critério de exclusão de indivíduos. No entanto, se a inclusão for feita de forma efetiva, a exemplo das figuras em que as personagens estão associadas a um algum contexto socialmente desenvolvido, ainda que ele seja mínimo, passa ser possível associar essas pessoas às suas novas conjunturas e aceitá-las. A figura 20 em que as meninas negras estão plantando não é negativa, porém não é significativa, pois não acrescenta muito ao processo de inserção da população que elas representam em um contexto desenvolvido, diferentemente da figura 29 em que a moça negra utiliza um recurso eletrônico, assim como a moça negra na figura 30 o faz.

Figura 29 Links: English for Teens -Volume 4



Na página 48 (figura 30), a personagem negra é apresentada utilizando um computador, portanto, isso corrobora para que os negros não sejam mais vistos apartados das benesses do mundo modernos, tal como o acesso a tecnologia, uma vez que “a tecnologia é sempre ligada ao poder, assim como o poder está conexo às culturas dominantes” (KRAMSCH, 2009, p. 41)¹⁰². Os negros, que outrora tinham suas imagens comumente relacionadas a gueto, favela, barraco, baixo nível de instrução, escolaridade e em posição de subserviência, agora aparecem em situações mais confortáveis, por exemplo, tendo acesso aos meios de comunicação. Em outras épocas, isso não seria comum à rotina desses indivíduos, antes associada à pobreza e carência de recursos. Nesta nova realidade apresentada, eles não estariam mais sofrendo dificuldades impostas pelo cotidiano social, pois utilizam, por exemplo, benefícios como o uso de tecnologia.

Figura 30 Links: English for Teens - Volume 4



¹⁰² “Technology is always linked to power, as power is linked to dominant cultures”.

A respeito das dificuldades econômicas enfrentadas pela população negra, Fine *et al* (2003, p. 176) relatam suas experiências no estudo das relações sociais e das classes trabalhadoras, argumentando que a extensão e a profundidade da pobreza dos indivíduos brancos “nem chegavam perto da severidade da amostra afro-americana”.¹⁰³ Desse modo os autores consideraram a questão racial complexa para os afrodescendentes, pois eles tinham dificuldades claramente observáveis na sociedade.

Da mesma forma, as histórias, especialmente das crianças negras norte-americanas, estavam relacionadas à privação e desvantagem culturais, associadas às noções de “subpadronização, da criança de cor anormal e da pobreza”, enquanto “a expressão cultural da classe média branca [era vista] como a forma normativa e correta de se portar na escola e na sociedade”¹⁰⁴ americana na década de 60, segundo Ladson-Billings (2003, p. 418). Por essa razão foram inseridas políticas compensatórias nos Estados Unidos. De modo a aplicar políticas de reparação, também, no Brasil, há a tentativa de posicionar indivíduos no mesmo patamar com outras raças historicamente mais favorecidas como forma de inserção social. Nesse sentido as Diretrizes se remetem a expressões como “sociedade democrática” e “igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 8).

A propriedade de oportunizar situações igualitárias é o resultado de contextos sócio-históricos, como o momento de reflexão sobre as relações étnico-raciais promovidas pelas Diretrizes, que, por sua vez, fomentam um discurso diferente do aplicado até então no âmbito educacional. Moita Lopes (1998, p. 305) entende que “construção social do significado é situada em circunstâncias sócio-históricas particulares e é mediada por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relações de poder”. Dessa forma, o atual contexto sobre educação para as relações étnico-raciais, fomentado pelos princípios das Diretrizes, pode empoderar indivíduos antes discriminados, permitindo que eles se vejam, por exemplo, em situações favoráveis profissionalmente.

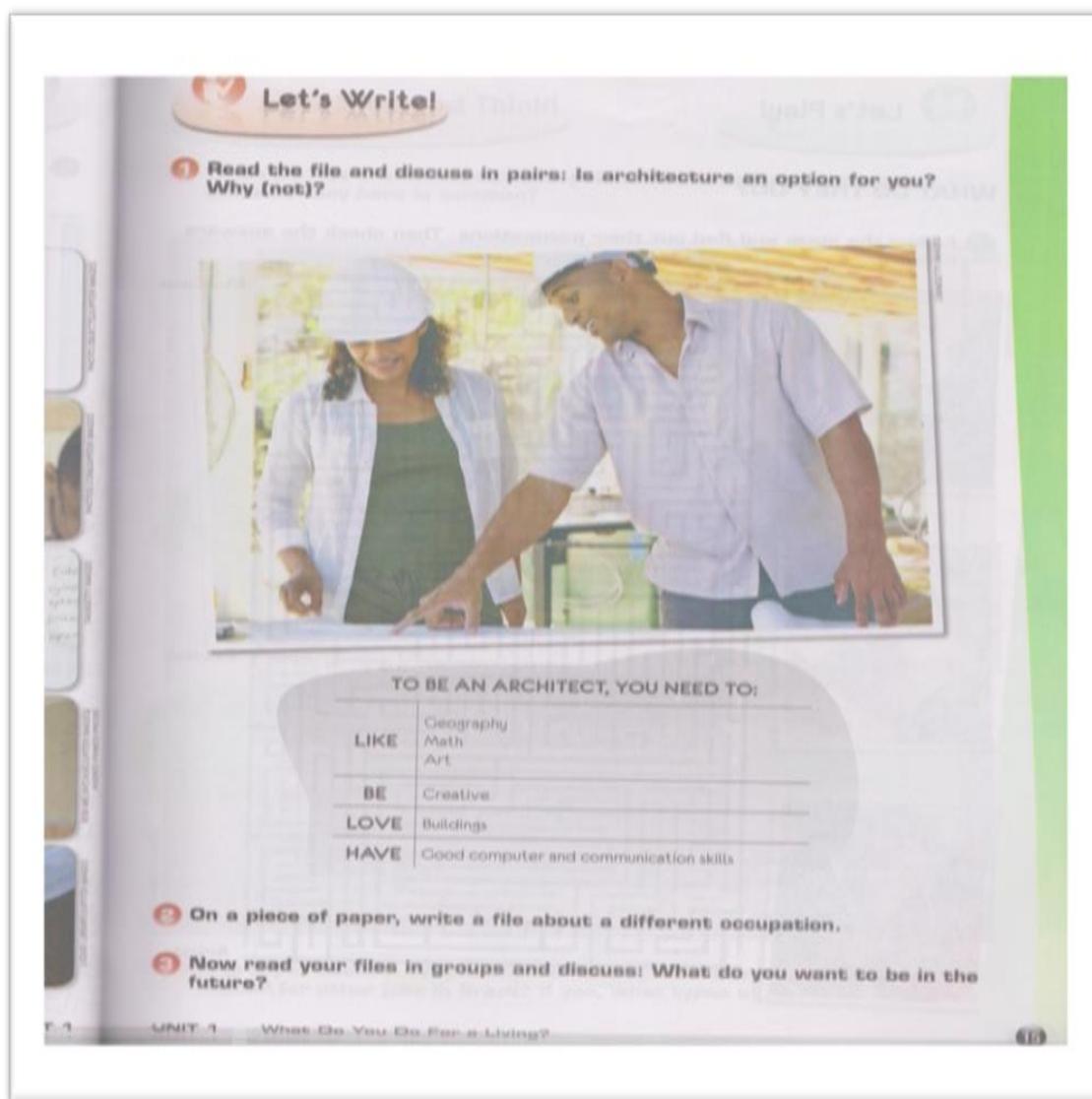
Na obra de Santos & Marques (2011), há a demonstração de igualdade de oportunidades quando se sugere que o homem negro na página 15 (figura 31) possa ser um arquiteto ou aspirante a essa profissão, por exemplo, quanto às possibilidades de carreira que

¹⁰³ “Although we did find poor and working-class whites, the spread and depth of their poverty was nowhere near as severe as in the African American sample.”

¹⁰⁴ “These were stories of the substandard, abnormal child of color and poverty, and they positioned White middle-class cultural expression as the normative and correct way of being in school and society”.

possam ser seguidas por ele. E ainda, suponha-se que possa haver a identificação do aprendente com o personagem, o homem negro, na pergunta que diz: “O que você quer ser no futuro?”¹⁰⁵ (2011, p. 15). Essa pergunta aliada à figura desse personagem atende ao que principiam as Diretrizes por “criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude de sua cor de pele” e, sobretudo, “não sejam desencorajados de prosseguir estudos” (BRASIL, 2004, p. 12). Desse modo, havendo a ligação entre a pergunta e a figura, subtende-se que o fato de o rapaz ser negro não o impede de almejar uma carreira mais bem conceituada na sociedade.

Figura 31 Links: English for Teens - Volume 4



¹⁰⁵ “What do you want to be in the future?” (MARQUES e SANTOS, 2011, p. 15).

Mais uma vez, por meio desse personagem do livro, a pessoa negra pode ser encarada em uma posição privilegiada por gozar de um nível de escolaridade antes não facilmente atribuído às pessoas desse mesmo grupo étnico-racial. Nesse caso, o personagem do livro representaria todo um grupo étnico-racial que participa efetivamente da sociedade, tendo a possibilidade de ter experiências como um curso universitário, e ainda mais, seguir uma carreira antes dificultada para pessoas negras, dado o histórico de segregação desse povo, ou seja, apesar de “historicamente (terem enfrentado) dificuldades para o acesso e permanência nas escolas” (BRASIL, 2004, p. 7). Ainda em menção a dados históricos, Kleiman (1998) afirma, citando os estudos da historiadora Ana Maria Freire (1989 apud KLEIMAN, 1998, p. 270), que o analfabetismo, por exemplo, “é a consequência natural de três séculos de uma ideologia autoritária de centralização do poder, que teve início com os jesuítas, e que sistematicamente negou às mulheres, aos negros e aos índios o acesso físico aos lugares onde o conhecimento poderia ser adquirido”. No entanto, essa figura do livro didático poderia representar a quebra desse paradigma em que a população negra estaria inserida, partindo de uma situação de analfabetismo para uma circunstância bem mais favorecida onde há ascensão profissional.

Conforme relatado no perfil histórico da população negra nas Diretrizes, o sucesso das políticas públicas de “reparação, reconhecimento e valorização” depende de “condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis” (BRASIL, 2004, p. 13). Salientamos as condições “intelectuais” que retratam, ainda, na verdade, a dificuldade da população negra em ter acesso à educação por apresentarem menos anos de estudo, maior índice de adolescentes analfabetos, assim como maior número nessa mesma faixa etária atuante no mercado de trabalho, o que, por vezes, os impossibilita de prosseguir os estudos (BRASIL, 2004, pp. 7-8). A respeito da relação entre falta de escolaridade e oportunidades de trabalho e etnia, Kleiman (1998, p. 268) alertou que,

no campo da educação, questões relativas à identidade têm sido tratadas sob a perspectiva de intervenção para a resolução de problemas estruturais em sociedades cuja dinâmica de relações sociais coloca em risco a preservação da identidade das minorias, sejam elas étnicas ou de grupos de baixa renda, aspectos que, de fato, muitas vezes coincidem.

Portanto, a inserção do indivíduo em um contexto antes diferenciado, pelas razões explicitadas, implica a mudança de postura em âmbito educacional. Se isso ocorresse, alguns aprendentes se identificariam nesse novo contexto. Nesse sentido, Moita Lopes (1998, p. 327)

entende que há a perspectiva de reflexo social no meio educacional, pois “em uma sociedade na qual a desigualdade é tão flagrante, este foco na promoção da transformação social através da educação linguística parece ser essencial”. A nosso ver, compreendemos que o material didático é uma das maneiras de se propagar novas identidades sociais.

Entendemos que a possibilidade pura e simples de alguns aprendentes visualizarem em seu cotidiano escolar realidades completamente diferentes daquelas que eles viram os seus avós, pais e parentes próximos participarem já surte efeito, de modo que eles percebem ser possível ter outras aspirações. Sendo assim, os aprendentes não mais se veriam seguindo profissões subalternas em uma construção, tal como pedreiro, dado o exemplo da figura 31, mas possivelmente acreditariam ser possível almejar profissões mais bem remuneradas e valorizadas socialmente, a exemplo das engenharias. O estranhamento que poderia causar quando o aprendente almejasse uma profissão regularizada por um curso universitário não mais existiria, e nem mesmo a busca por ascensão social seguindo esse critério.

O que se espera aqui é fazer com que as experiências observadas no seu cotidiano pessoal e escolar e no *background* histórico da realidade brasileira possibilitem aos aprendentes ter uma visão ampla do que está lhes sendo apresentado. Fairclough (1989, p. 234) explicita esse pensamento da seguinte forma:

as pessoas oprimidas não reconheceram sua opressão apenas porque alguém se dispõe a apontá-la para eles; eles apenas vieram a reconhecer isso por meio da sua própria experiência e sua própria iniciativa em lutar contra isso. Desse modo, a luta e o crescimento da consciência estão dialeticamente relacionados: a luta abre as pessoas para o crescimento da consciência que as empodera para se engajarem na luta.¹⁰⁶

Sendo assim, a amplitude de entendimento dos aprendentes, ou melhor, sua conscientização sobre a luta que tem se estabelecido por anos, para o reconhecimento e valorização dos indivíduos como já mencionamos, é o que vai proporcionar a mudança de fato. Os apontamentos nos livros didáticos servem para instigar a mudança, não pra realizá-la. Na figura 31, se o livro didático fosse restritivo com relação às possibilidades de ascensão social de alguns dos aprendentes, ou seja, não sugerindo que o homem negro pudesse ter um

¹⁰⁶ “Oppressed people will not recognize their oppression just because someone takes the trouble to point it out to them; they will only come to recognize it through their own experience of it, and their own activity in struggling against it. Thus struggle and the raising of consciousness are dialectically related: struggle opens people to the raising of consciousness, which empowers them to engage in struggle”.

cargo mais conceituado, assim possivelmente, serão entendidas e absorvidas as questões de profissionalização dos indivíduos do mesmo grupo étnico-racial.

Outro ponto positivo é que casais inter-raciais também passam a ser possíveis neste livro didático. Vemos curtos diálogos que tratam de namoro e casamento, por exemplo, acompanhados de uma gravura de um casal em que a moça é negra e o rapaz branco (figura 32). Não é possível afirmar que os diálogos se referem ao casal fotografado diretamente, ou se os diálogos refletem a conversa do casal sobre outras pessoas, no entanto, pode-se inferir que a primeira opção é possível.

Figura 32 Links: English for Teens - Volume 4

2 Now complete the sentences using the expressions from the box.

broke up with • fell in love with • going out with • seeing •
got back together • got engaged • got married

a. I _____ Bill the moment I saw him. It was love at first sight!

b. **Carlie:** I heard you and Jason are going out with each other?
Jill: No, not that fast!! We're _____ each other, that's true, and that's it!

c. **Andy:** Is it true that you _____ Laura?
Erick: Yes, it is. But that was a month ago. We _____ last week and we're planning to get engaged soon.

d. My Mom and Dad _____ 25 years ago. They are celebrating their silver anniversary next month.

e. **Amy:** Do you have a boyfriend?
Julia: No, not really. I'm seeing Brad, but I'm not _____ him, you know... At least not for now...

f. **Sylvia:** Lenny, is it true that you and Bobby _____?
Lenny: Yes, it's true.
Sylvia: So when's the wedding?
Lenny: In July next year.

04 Relationships UNIT 5

The photograph shows a young man with short brown hair, wearing a light-colored short-sleeved shirt with a floral pattern, looking towards a young woman with dark skin and long dark hair, who is wearing a bright green top. They appear to be in a social setting, possibly a party or a gathering, with blurred lights in the background.

Somente o fato de que existem casais inter-raciais no livro didático, tratando desses assuntos, namoro e casamento, faz com que se abra um precedente antes dificilmente visualizado nos materiais didáticos, como vimos também no exemplo da árvore genealógica da figura 24.

Há outra história em quadrinhos na página 37, na qual a legenda da gravura de um homem baixo negro e uma mulher branca, alta e loira, chamados *Mr. e Mrs. Smith*, portanto, com o mesmo sobrenome, sugerindo que eles são efetivamente casados (figura 33). A mulher afirma que ela e o esposo estavam tomando café da manhã, enquanto o homem negro corrobora a afirmação dela dizendo que eles estavam em casa¹⁰⁷, enquanto respondiam ao investigador da história.

Figura 33 Links: English for Teens - Volume 4

Let's Stop and Think!

SOME FACTS ABOUT THE USE OF TECHNOLOGY IN THE WORLD

Read the table and discuss in groups: How do you react to these figures?

TOP 6 COUNTRIES IN NUMBER OF INTERNET USERS		
Country	Number of Internet users	Percentage of Internet users in relation to country's population
China	255,000,000	19%
United States	220,100,000	72.6%
Japan	94,000,000	75.6%
India	60,000,000	5.2%
Germany	52,500,000	65.8%
Brazil	50,000,000	26.1%

(From www.internetworldstats.com/, January 10th 2008.)

¹⁰⁷ As falas são: “We were having breakfast” e “We were at home”.

Outro casal inter-racial, desta vez adolescente, pode ser visto na página 93 do livro *On Stage*, Volume 3 (figura 34). Há uma garota branca e loira abraçada a um rapaz negro com um texto acima da figura que trata de falhas individuais que o parceiro/a tende a desconsiderar por amar seu companheiro/a. As falhas sobre as quais a autora se refere não são mencionadas no curto texto intitulado “Falhas” que diz

Eles vieram me contar suas falhas,
Eles as nomearam todas uma a uma;
Eu ri alto quando elas foram ditas,
Eu já as conhecia tão bem antes, _
Oh, eles estavam cegos, tão cegos pra ver
Que suas falhas me fizeram te amar mais!
(Sara Teasdale)¹⁰⁸

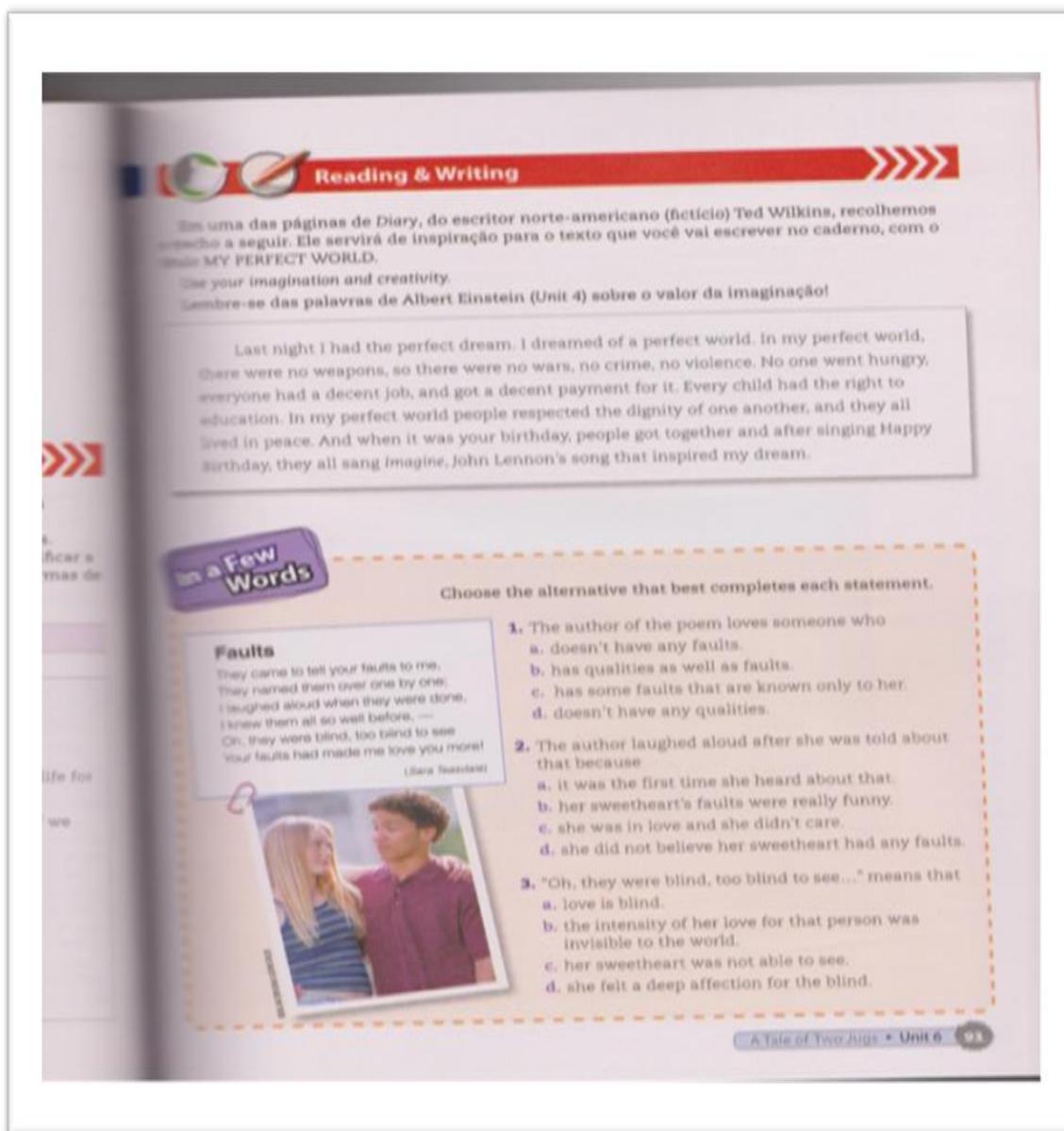
A autora, portanto, a parte feminina da história, é quem minimiza as falhas de seu parceiro e não o contrário. Seria possível inferir do exercício associado à foto ao lado do casal que a moça branca é quem releva as falhas de seu companheiro, portanto, o rapaz negro, por gostar dele. Porém essas inferências não permitem afirmar com exatidão quais são as falhas do rapaz e nem se elas estão relacionadas às origens raciais dele.

Segundo Pennycook (2001, p. 77), em alusão aos estudos de Heath (1983) sobre aprendentes de diferentes classes sociais e as diversas maneiras de letramento, “as escolas deveriam aprender como acomodar diferentes orientações diante dos textos”;¹⁰⁹ a nosso ver, do mesmo modo, compensaria estabelecer um parâmetro de entendimento em que os livros didáticos tivessem orientações similares. Isso significa dizer que adotando esse critério, os aprendentes se tornariam capazes de discutir temas como “casais inter-raciais” e facilidades e dificuldades dessa parceria, seguindo rumos mais bem apontados. Casais inter-raciais não são encontrados nas outras obras anteriores desta pesquisa.

¹⁰⁸ “Faults. They came to tell me your faults to me, they named them over one by one; I laughed aloud when they were done, I knew them all so well before, _ Oh, they were blind, too blind to see, Your faults had made me love you more!” (Sara Teasdale)

¹⁰⁹ “Heath’s argument was not that homes should change to match school literacy practices but that schools should learn to accommodate different orientations towards texts”.

Figura 34 On Stage - Volume 3



Caberia ressaltar que a imagem de um casal inter-racial possibilita um tipo de constituição familiar ou amorosa antes não observadas em obras didáticas. Os livros posteriores parecem, recentemente, começar a admitir e reconhecer esse tipo de união, ou seja, a inter-racial que já faz parte da história brasileira há muito tempo. Segundo Moita Lopes (1998, p. 326):

os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social, se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como através do uso da linguagem construímos nossas várias identidades sociais [...] e de como essas [identidades] afetam os significados que construímos na sociedade.

Sob essa perspectiva, a imagem que o aprendiz faz da constituição familiar perpassa pela noção que ele tem de como a sociedade é formada. A formação inter-racial das famílias brasileiras parece ser um fator social inegável, que, apesar de não ser admitido nos livros didáticos anteriores, é reconhecível nas ruas, ou seja, é facilmente observável. A gravidade de não se relatar isso nas obras implica o fato de o aprendente não se identificar ou não conseguir identificar o meio em que vive no ensino que recebe.

Além disso, a negação dessa realidade pode causar não somente estranheza ao aprendente, mas também mascarar preconceitos e estereótipos pautados na ignorância sobre as identidades sociais. Em outras palavras, a consciência de que a linguagem é um fenômeno social possibilita que o aprendente reconheça na sociedade as diversas identidades étnico-raciais brasileiras. Se essa informação for omitida, pode-se causar o efeito inverso, ou seja, o não reconhecimento, ou até mesmo, o menosprezo pela constituição familiar inter-racial.

Voltando ao livro didático *Links: English for Teens*, na página 77 da obra, na seção nomeada “Linguagem Corporal”¹¹⁰ (figura 35), a proposta da atividade é que o aprendente entenda as histórias em quadrinhos, observando as mudanças de comportamento dos personagens. O sinal do dedo polegar erguido, feito por um dos personagens, habitualmente, compreendido como um sinal positivo no Brasil parece significar algo ofensivo na Nigéria. Resta a dúvida se a forma como a história é apresentada explica de modo suficiente que a reação diferenciada de cada um dos casais é, na verdade, uma questão de costumes, tradições culturais ou se, uma vez que os casais representados são negros na Nigéria e brancos no Brasil, as reações das pessoas na figura também poderiam ser entendidas como algo de cunho racial. E nesse caso, o casal negro estaria desfavorecido porque as suas atitudes são flagrantemente mais agressivas do que as reações do casal branco, a ponto do primeiro casal derrubar os pratos na mesa e o rapaz cair da cadeira.

Portanto, o mais apropriado é que no contexto de ensino e aprendizagem as interpretações socioculturais possam ser produzidas de forma nova e criativa nas interações, (KLEIMAN, 1998, p. 281). Por esse prisma, a interação descrita no quadro do casal negro ilustra, na verdade, uma situação prejudicial, pois suas atitudes são violentas em comparação com as do casal branco. Dessa forma, não falamos aqui da criatividade positiva na demonstração dessa interação sociocultural, devido às possíveis interpretações negativas que a ação ilustrada do casal negro pode provocar.

¹¹⁰ “Body Language”.

Figura 35 Links: English for Teens - Volume 4



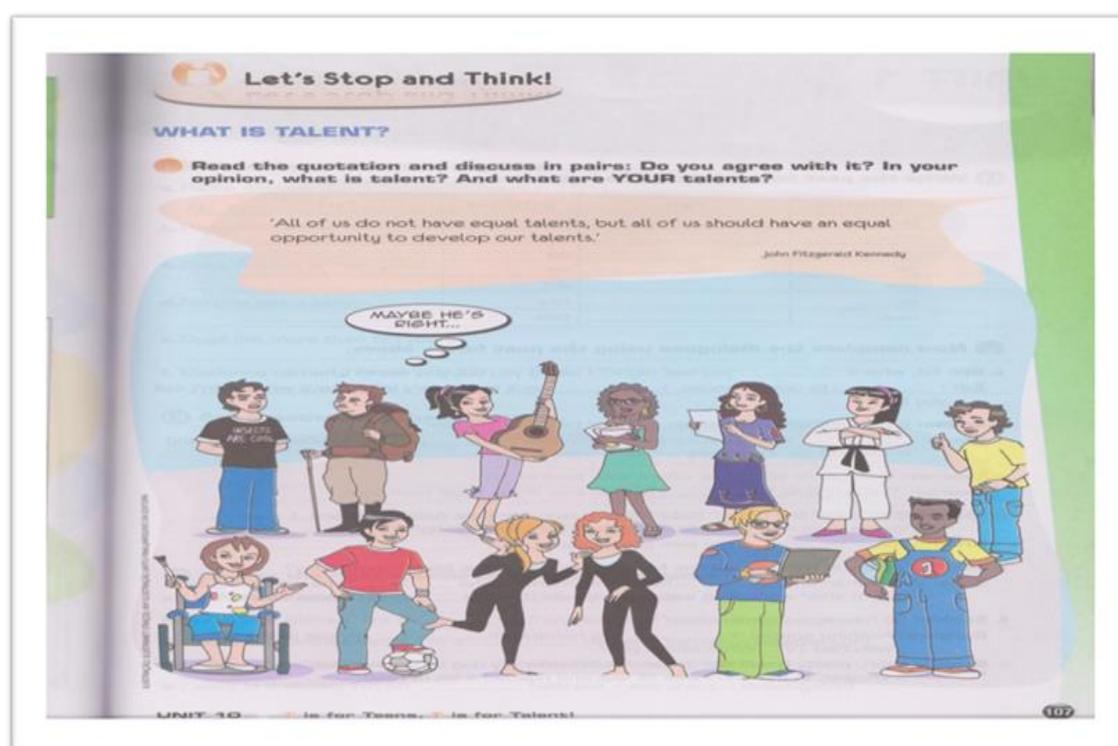
A página 107 do livro ilustra propriamente a “política” apresentada ao longo da obra que propõe grupos multiétnicos em uma única turma, ou melhor, com alusão ao ambiente escolar multirracial (figura 36). Personagens de diferentes raças e origens são desenhados de modo a ilustrar a diversidade de raças. Há as figuras da garota e do garoto negro, a menina e o menino de feições orientais, a menina com vestuário e acessório tipicamente indiano na testa, a loira, a ruiva e outros, inclusive um personagem cadeirante, hoje comum na proposta de

educação inclusiva, embora esse não seja o personagem foco de estudo da nossa pesquisa. Esta busca pela menção aos diferentes grupos étnicos que formam a sociedade brasileira parece clara, pois esses mesmos personagens da página 107 (figura 36) constam em outros desenhos da obra, a exemplo da página 18 (figura 37) que comentaremos posteriormente.

Há um aspecto positivo refletido na inserção de vários grupos étnicos no material didático, também presente, a nosso ver, na implementação da educação para as relações étnico-raciais, em que se busca “entender [a diversidade, dialogando] com outros tempos e com múltiplos espaços em que nos humanizamos: a família, o trabalho, a escola, o lazer, os círculos de amizade, a história de vida de cada um” (GOMES, 2003, p.73).

Observamos que a atividade pedida na figura 36 trata de enfatizar os talentos dos alunos neste ambiente escolar multirracial. A pergunta levantada com letra maiúscula é: “Quais são SEUS talentos?” O trecho para reflexão e discussão dos aprendentes diz: “Todos nós não temos talentos iguais, mas todos nós deveríamos ter uma oportunidade igual de desenvolver nossos talentos”, sendo a autoria dessa citação de John Fitzgerald Kennedy. Ele já foi mencionado nesta pesquisa em outra obra didática que o apontava como defensor dos direitos civis dos afro-americanos.

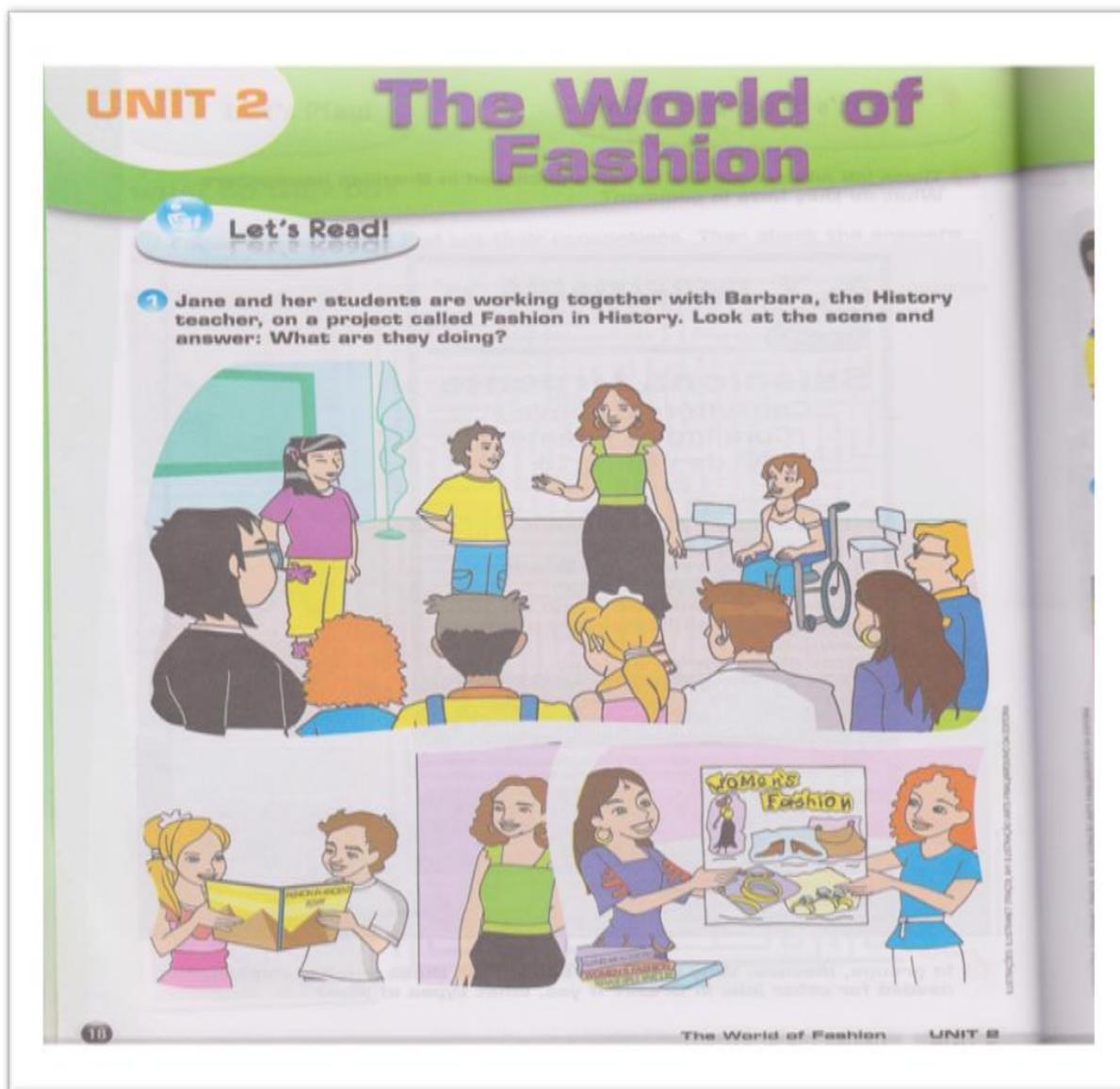
Figura 36 Links: English for Teens -Volume 4



Subentende-se que o esforço empenhado nesse exercício é fazer com que os aprendentes reconheçam que todos têm talentos, inclusive negros, asiáticos e outros, assim como seus descendentes. Em outras palavras, inferimos que as formações étnico-raciais dos indivíduos não os prejudicam quanto às suas possibilidades de produção criativa, pelo contrário, as diferenças podem permitir a existência de um ambiente mais diversificado, e dessa diversidade há a valorização da variedade de aptidões. Por essa razão, notamos alunos na figura desempenhando atividades distintas, tais como tocar violão, escrever, lutar karatê, escalar, jogar bola, praticar corrida de carro ou moto, etc. No entanto, permanece o estereótipo de que ao asiático é inerente a prática do karatê; vide a figura da menina com traços asiáticos, vestida com a indumentária desse esporte. As representações de nenhum dos grupos étnico-raciais na figura são suficientes, porém a ênfase da figura parece ser na apresentação da diversidade simplesmente, mais do que na preocupação do aprofundamento sobre as questões culturais e históricas de qualquer um deles.

A pergunta “quais são SEUS talentos?” vai diretamente ao encontro do aprendente, no sentido de fazê-lo se reconhecer em algum dos personagens desenhados na figura 36, ou seja, há a tentativa de fazer com que o aprendente se identifique, ou melhor, se reconheça no ambiente escolar retratado. No trecho de John Kennedy, inferimos que nem todos têm as mesmas oportunidades, embora a realidade devesse ser o contrário. Este tipo de debate ensejado pelo trecho facilita que uma discussão mais real e vantajosa seja realizada em sala de aula sobre as relações étnico-raciais. Uma vez que pode ser colocada em pauta de discussão se as diferenças étnico-raciais dificultam ou facilitam o desenvolvimento dos talentos dos indivíduos e de que forma essa facilitação ou dificuldade pode acontecer. Em outras palavras, qual a relação entre indivíduo, talento e sociedade, em termos gerais.

Figura37-Links:EnglishforTeens-Volume4



Nesse sentido, a diversidade étnico-racial, sugerida nas gravuras e fotos do livro, parece pertinente ao contexto de amplitude, ou seja, quanto à tentativa de se tornarem conhecidas as várias raças que formam a sociedade brasileira, porém, ainda há falhas no que concerne ao reconhecimento dessas mesmas raças. Isso significa afirmar que, no que se refere ao reconhecimento e à valorização da diversidade étnico-racial brasileira, há a necessidade da inserção do ensino de cultura brasileira e da afro-brasileira que, por sua vez, implicam o debate e estudo mais aprofundados sobre essas culturas. Isso não seria possível apenas com a exposição de algumas gravuras e/ou menção às expressões vagas fora de contexto e/ou aos costumes e hábitos culturais, que embora representativos, a exemplo das festividades, são resumidos e pouco explicados. De acordo com Fairclough (2003, p. 207), deveria haver a

preocupação de incluir “representações de como as coisas são e têm sido, assim como imaginários, representações de como as coisas possivelmente seriam ou poderiam ser”.¹¹¹ Em outras palavras, as festividades deveriam ser estudadas mais a fundo, de modo que se buscasse compreender em que elas são baseadas, qual sua significância para os povos e países em que estão inseridas e se elas têm sofrido modificações ao longo do tempo. Do mesmo modo a compreensão sobre as culturas brasileira e afro-brasileira poderia ser feita sobre a perspectiva de como elas são e continuam sendo representadas na sociedade. No entanto, se tratarmos assuntos culturais descontextualizados, muito pouco contribuimos para seu entendimento; e esses tipos de representações pouco ajudam na identificação e compreensão de aspectos culturais de forma embasada e correta.

Nesse sentido, a apresentação de pessoas de diferentes origens étnicas na sala de aula do livro didático significa um aspecto positivo do material, pois se visualiza um ambiente racial democrático, ou seja, com a participação de estudantes de várias origens. As salas de aula em livros anteriores não eram retratadas dessa maneira. O aspecto negativo dessa ilustração, porém, é que somente a caracterização dos jovens alunos de acordo com as feições físicas de seus antepassados não explica os importantes aspectos culturais e históricos contextualizados.

A contextualização cultural e histórica permite que os aprendentes reconheçam as possibilidades identitárias de seus pares, ainda que seja em comparação com as suas próprias. Em outras palavras, os aprendentes conheceriam bem seu arcabouço histórico e cultural e seriam, também, capazes de reconhecer o *background* de seus pares. E, talvez, a maior vantagem deste processo de reconhecimento do outro é que essa interação permite que o aprendente modele e remodele o seu próprio jeito de ser, ou seja, seu ponto de vista em relação ao outro, assim como a si próprio. Por exemplo, a menina indiana é sabidamente dessa origem não somente porque tem um adereço na testa, mas a cultura e história que ela representa são bem mais abrangentes, tornando-se representativas para o aprendente, depois que essas questões forem colocadas em discussão.

Poderíamos afirmar, portanto, que o trato pedagógico da diversidade, apesar de complexo, é possível, e é bem explicitado nas palavras de Gomes (2003, p. 74) da seguinte maneira:

¹¹¹ “Discourses include representations of how things are and have been, as well as imaginaries, representations of how things might or could or should be”.

Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante de diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar.

Parece notório que a percepção da identidade de um indivíduo pode ser modificada pelo contato com o outro. Por essa razão, essa mudança aliada aos demais aspectos elencados pela autora, tais como a relação entre o desenvolvimento humano e a ressignificação da prática escolar, interferem na percepção que o indivíduo faz de sua identidade e de outras pessoas.

Observamos que a falta de reconhecimento da importância de pessoas marcantes dos diferentes momentos de afirmação histórico-cultural e/ou étnico-racial da cultura brasileira e afro-brasileira nos livros didáticos analisados não contribui para a aplicação do disposto pelos princípios das Diretrizes. Além disso, o sentido dado à educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana pleiteadas pelas Diretrizes representa maior abrangência do que seria possível apenas com apresentação das figuras e fotos mencionadas. Nesse contexto, esse reconhecimento significaria mais do que conhecer, implicaria também valorizar, ou seja, atribuir importância a essa educação.

4 Considerações finais

Considerando o traçado histórico da sociedade brasileira, observamos que embora diferentes populações étnico-raciais participaram da formação da sociedade brasileira, eles tiveram sua importância minimizada por muito tempo. Esses grupos étnico-raciais continuaram sem políticas públicas que os atendessem por mais de um século, a exemplo dos afro-brasileiros. Isso somente começou a ser alterado por meio de leis, tais como as Diretrizes. Por essa razão, na introdução dos seus princípios é traçado um perfil histórico de leis, decretos, emendas e projetos que, juntamente com reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, orientam mudanças referentes às questões étnico-raciais no Brasil em âmbito educacional (BRASIL, 2004, p. 9). Poderíamos afirmar que um dos principais pontos das Diretrizes é a busca, em suma, pelo reparo de perdas históricas dos diversos grupos étnico-raciais brasileiros; e sobre as quais os seus descendentes sofrem até hoje.

Não por acaso, há a ênfase nos textos e gravuras dos livros didáticos neste trabalho, pois sabemos que os aspectos não verbais, tais como as gravuras têm participação efetiva nas atividades propostas nos livros didáticos. Além disso, elas representam, tanto quanto os textos, uma maneira de expressar a realidade cultural e histórica de uma sociedade. Nesse sentido, a utilização das figuras nos livros didáticos permite investigar como os aspectos das gravuras que selecionamos retratam as questões culturais e históricas pertinentes à educação das relações étnico-raciais.

Sob o ponto de vista da dimensão histórica notamos que algumas figuras, por vezes, ratificavam os (pré)-conceitos e estereótipos comumente conhecidos que existiam e insistem em persistir. O aprendizado da língua inglesa, naturalmente, pode provocar raciocínios diferenciados; por isso, consideramos que o aprendizado de uma língua estrangeira pode proporcionar ao aprendente repensar seus valores, ideias e conhecimentos uma vez estabelecidos no aprendizado da primeira língua, e também, com relação às práticas sociais. E por essa razão, há maior facilidade da mudança de pontos de vista do aprendente quanto aos preconceitos e estereótipos advindos da língua materna. Dessa forma ele evitaria a repetição desses estereótipos e preconceitos na língua estrangeira, principalmente, se o seu ensino for, de fato, crítico e esclarecedor.

Além disso, levando-se em conta que cultura não é um aspecto estanque, ou seja, imutável em nenhuma sociedade, há de se refletir sobre as variações que ela sofre ao longo do tempo. Para que os estereótipos e preconceitos não caminhem juntos com as variações culturais, é necessário o reconhecimento adequado das diversas etnias que participaram da formação da sociedade brasileira. Esse reconhecimento é o resultado de um processo em que se admite que língua, linguagem, identidade e determinação cultural são assuntos correlatos. Embora não tenha sido objetivo desta pesquisa, o aprofundamento em nenhum desses conceitos, nós notamos a importância da relação entre eles para a educação das relações étnico-raciais porque percebemos não ser possível o ensino esclarecedor em que esses aspectos não sejam considerados correlatamente.

Observamos, também, que para que haja a valorização da diversidade étnico-racial brasileira não deve existir restrição à abordagem de cada uma das culturas e histórias dos povos que a formam somente a alguns aspectos. O aprofundamento de discussões e a apreciação da participação dos ícones da cultura e história africana e afro-brasileira, por exemplo, são mais que necessários para que se estabeleça o devido reconhecimento no

contexto brasileiro. Da mesma maneira deve existir a valorização dos descendentes dos grupos étnico-raciais, como cidadãos partícipes e atuantes no meio social, educacional, e econômico e profissional.

Antes e após o advento das Diretrizes, comparamos a evolução por meio de mudanças na forma de se retratar os povos formadores da sociedade brasileira e lidar com suas histórias e culturas nos livros didáticos. A primeira pergunta da pesquisa sobre a evolução das mudanças quanto às relações étnico-raciais nos livros anteriores e posteriores às Diretrizes, pôde ser respondida observando a busca pela valorização dos povos africanos, asiáticos, indígenas e europeus no material didático, uma vez que eles não eram muito mencionados e mesmo quando isso acontecia era de maneira pouco explicada. Sendo assim, parte dos valores culturais e históricos desses povos é citada nas obras didáticas posteriores, embora alguns aprimoramentos ainda sejam necessários, sendo essa a resposta para segunda pergunta da investigação. A questão mais evidente que precisa de aperfeiçoamento trata da inserção de características da cultura e história afro-brasileira, pois é necessária a efetiva introdução da cultura afro-brasileira nos textos e atividades dos livros didáticos. Notamos que essa inserção ainda representa a maior dificuldade nas obras posteriores, visto que há um foco direto e restrito a alguns aspectos da cultura e história africana, como *Apartheid*, dando pouca ou nenhuma ênfase ao contexto afro-brasileiro.

O debate mais aprofundado de questões que tratam das demais populações que participaram da formação da sociedade brasileira, tais como a asiática, árabe, alemã e italiana, traduz mais uma necessidade para o melhoramento das obras didáticas. Essas populações são contempladas nas propostas apresentadas pelas Diretrizes; porém, continuam estereotipadas e pouco explicadas em livros didáticos posteriores. Além disso, o aprofundamento do debate sobre as relações étnico-raciais nesses livros é importante, de modo que essas relações não aparentem ser superficiais e apresentem o embasamento necessário para que os aprendentes entendam e as pratiquem de maneira consciente.

As ações interculturais integradoras e responsáveis que envolvem as línguas inglesa e portuguesa requerem fluência do aprendente na descrição e participação de diferentes contextos. Essa fluência cultural, que outrora debatemos, é responsável pelo desempenho efetivo dos participantes no processo de ensino.

Nesse sentido, o livro didático exerce o papel significativo de propiciar esse aprendizado fluente e de retratar o que tem sido requisitado no âmbito do sistema educacional por meio de políticas públicas. Além disso, o livro didático faz parte da formação do aprendente, fornecendo ou pretendendo providenciar grande parte do conteúdo que deve ser por ele estudado; por isso esta investigação pautou-se nesse instrumento tão significativo na formação do aprendente a ponto de ser modificado por políticas afirmativas que visam o melhoramento e adequação das obras às novas demandas sociais, em geral.

A distribuição das publicações do IBEP ao longo dos anos sob a observância dos governos brasileiros¹¹² já apontavam, dada a crescente demanda, a importância do livro didático no sistema educacional brasileiro, antes mesmo que fossem estabelecidas discussões aprofundadas sobre as práticas pedagógicas presentes nas obras. Por anos, os governos se tornaram clientes do IBEP, utilizando seus materiais, sem crivo próprio de avaliação, enquanto paulatinamente foram inseridos critérios de ponderação do material didático, a exemplo do PNLD.

Questões pertinentes como cultura, intercultural, ação comunicativa, língua, fluência cultural, globalização e multiculturalidade, além das subliminares, pertencimento étnico-racial, reconhecimento e valorização e seus opostos são tratadas nesta pesquisa, por isso, detalhamos o debate instituído por estudiosos sobre algumas dessas questões e buscamos analisar as figuras utilizando as considerações da discussão. Isso significa dizer que debatemos, por exemplo, como a interculturalidade nos moldes conceituais de Almeida Filho (2011) ou ainda, as ideias sobre fluência cultural de Glazier (2003) se fazem ou poderiam se fazer presentes nas figuras estudadas.

Algumas figuras tinham mensagens muito explícitas, outras nem tanto; por isso, observamos os pontos fortes e fracos de cada uma delas e em que aspectos elas poderiam ser melhoradas. Outras mensagens eram muito carentes de parâmetros de inclusão social dos indivíduos ou de entendimentos histórico e cultural dos diversos grupos étnico-raciais. Por essa razão, notamos, recorrentemente, o vácuo entre os princípios apontados pelas Diretrizes e o que era apresentado.

No entanto, algumas modificações significativas positivas são percebidas na comparação entre as obras anteriores e posteriores que demonstram a aplicação dos

¹¹² Usamos “governos” no plural para explicar que algumas gestões se sucederam esta distribuição.

apontamentos das Diretrizes, ao longo do tempo. Além disso, como já mencionado, cultura não é um conceito parado no tempo, assim como também não o é a própria história; e, por isso, não possibilitam categorizar os indivíduos de acordo com preconceitos que tenham essas origens, ou seja, ora históricas ou culturais, muitas vezes, estereotipando-os até as gerações futuras. Da mesma forma também deveriam funcionar as relações interculturais, havendo processos de integração mútua, reciprocidade não conflituosa, com “crescente tolerância” e “integração responsável” entre as línguas, como discutimos anteriormente.

É possível inferir que a interação intercultural é a conclusão recorrente, ou seja, a mais aceita como meio de aprendizagem entre os estudiosos abordados nesta pesquisa. Em suma, eles sugerem uma rotina interacional em que há o desenvolvimento social e linguístico relacionados aos valores culturais. Esse aparato fornecido por meio da instrução e utilização de conhecimentos orientados, ou seja, instruídos e integradores, possibilita que não somente os profissionais de educação, mas também, a nosso ver, os aprendentes, se conscientizem e pratiquem a igualdade e inclusão, dentro e fora de sala de aula, utilizando-se das ferramentas do mundo multicultural e globalizado em que vivem.

No sentido de que se façam alterações no processo no livro didático torna-se, também, importante, avaliar se ele tende a justificar a ação de alguns grupos étnico-raciais em detrimento de outros, a exemplo da justificativa negativa dos atos violentos dos conquistadores contra os indígenas. No entanto, foram percebidos momentos favoráveis para educação das relações étnico-raciais, tal como a possibilidade de inserção do indivíduo negro no mercado de trabalho num cargo não subalterno.

Notamos que os exemplos citados em livros didáticos diferentes refletem, juntamente com outros conhecimentos e poderes compartilhados nele, ora a manutenção ou a modificação de perspectivas, sendo a mudança, quando ocorre, motivada pelos princípios das Diretrizes. Sendo assim, a representação dada nos textos e figuras exerce significativa influência em relação ao que se apresenta nos livros didáticos, movendo-os para diferentes perspectivas e direções. Essa percepção sobre as possibilidades do livro didático reflete o entendimento de que o aprendizado de uma língua envolve a prática ativa sobre a relação entre experiência e consciência dos aprendentes.

Observamos também que há alguma desordem sobre as noções de multiculturalidade e globalização que têm implicações mais complexas do que aparentam, porém, ainda são

conceitos propagados como um só. Isso pode causar confusão para o aprendente que, ao invés de debater e entender os fatores promotores de carga de reconhecimento cultural de cada população continuaria a entender o mundo como uma ‘aldeia global’ em que apenas alguns povos e suas ‘culturas’ prevalecem sobre as outras, a exemplo da hegemonia norte-americana. A propósito da hegemonia americana no ensino de língua inglesa observa-se que, majoritariamente, o ensino dessa língua é voltado para os Estados Unidos, pois outros países em que a língua oficial é a inglesa, inclusive africanos, tais como Uganda, Nigéria e Gana, não são sequer mencionados. Além disso, o ensino da língua inglesa como foco nos Estados Unidos da América, como observamos, é feito de maneira estereotipada em que prevalece a questão econômica.

As mudanças causadas pelo processo de globalização poderiam buscar a preservação e proteção das culturas de cada povo, e essa perspectiva de modificações também poderia ser considerada no âmbito educacional. Para exemplificar a questão de dificuldade de diferenciação entre multiculturalidade e globalização nesta pesquisa, utilizamos as perspectivas pós-coloniais na propagação global da língua inglesa que tratam do entendimento histórico do seu uso. Sob esse contexto há a necessidade de maior abrangência sobre as noções de cultura, identidade e política global que no nosso estudo estão relacionadas às questões de resistência e apropriação. Nesse sentido, consideramos que o primeiro critério de entendimento histórico do uso da língua pode ser observado nas razões que fizeram com que os “valores culturais” atribuídos à língua inglesa proliferassem da forma como continua a ser feito.

As noções de cultura e identidade que adotamos nesta pesquisa se referem ao processo de resistência contra manutenção de estereótipos e preconceitos. Portanto, trabalhamos sob a perspectiva da LA que busca novas considerações em que são propostos tópicos antes negligenciados, tais como raça, gênero e etnia. Sob esse novo prisma de debate, as vertentes socioculturais e sócio históricas apontam para indivíduos e povos inteiros que foram e continuaram a ser privados do devido reconhecimento quanto às suas contribuições, propiciando um novo ponto de abordagem das relações étnico-raciais no Brasil.

Dado o contexto atual de demandas de estudo na LA, sugerimos outras perspectivas de abordagens socioconstrucionista da identidade social dos aprendentes em que o conhecimento construído em sala de aula é utilizado na sociedade. Essa identidade marcada pela instituição escolar, assim como pela história e cultura formam uma visão diferenciada da sociedade. Tal

visão em nada permite a propagação de ideias hegemônicas, nem a minimização da importância cultural e histórica de povos em geral, nem o pouco trato com questões sociais, se for construída sob a perspectiva da integração de conhecimentos. Esse novo pensamento na produção de conhecimento continua em andamento na sociedade brasileira, daí o porquê de ainda estarem sendo feitas modificações nas obras didáticas mediante o apelo de políticas afirmativas ainda recentes.

O diferencial do livro didático pautado em princípios das Diretrizes é que há um arcabouço conceitual aplicado nas obras. As reproduções desse novo conhecimento respaldado pelos princípios elencados nas Diretrizes representariam uma mudança significativa nos livros didáticos de língua inglesa. Essas modificações são perceptíveis, embora não completamente adequadas às novas exigências. Sendo assim, diríamos que a proposta de reparação referente à forma como os povos ascendentes formadores da sociedade brasileira foram descritos e/ou tratados ao longo do tempo implica um processo de ressignificação que acontece por meio da valorização dessas populações exigida pelo objeto da mudança, as Diretrizes.

Notamos que algumas imagens e textos mostravam situações que, embora não estivessem expressamente claras, significavam preconceitos e estereótipos, considerando-se outras circunstâncias semelhantes, tal como o roubo nas duas primeiras figuras desta pesquisa. Sendo assim, apesar de o preconceito não estar explícito, certamente, ele pode ser presumido. Há uma diferença que pode ser notada na descrição feita de cada uma das mulheres, pois, considerando o exemplo da figura citada, fica claro que a senhora branca era mais favorecida do que a negra.

No caso acima citado, a comparação facilitou a demonstração do preconceito, sendo, portanto, esse entendimento automático. No entanto, também utilizamos estratégias de entendimento mais reflexivas que buscam discutir o motivo por que determinados contextos foram descritos de maneiras específicas à luz dos princípios das Diretrizes, que, por sua vez, requerem a análise mais aprofundada das situações. Nesse último tipo de entendimento não há como se esquivar de um exercício mais aprofundado de conhecimento para a educação das relações étnico-raciais. Sendo assim, expomos sugestões de modo a acreditar que outras circunstâncias melhoradas sobre a prática dessa educação pudessem ser empreendidas futuramente. E ainda, visualizamos outras possibilidades de pesquisa, tais como investigar como a educação das relações étnico-raciais é tratada em livros didáticos de outras línguas;

saber como os professores/educadores têm aplicado essa educação em sala de aula; descobrir se há programas de capacitação e acompanhamento que oportunizem aos professores/educadores não repetir estereótipos e pôr em prática as alterações realizadas; entender como os aprendentes têm percebido essa educação nas diversas disciplinas estudadas; desvendar quais as perspectivas para essa educação relacionadas às demais áreas de conhecimento em ascensão no sistema educacional; estudar qual é o conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras, etc. Essas são questões que podem ser abordadas em futuras investigações.

Em conclusão, poderíamos afirmar que o estudo da língua inglesa parte do pressuposto de que há relevâncias não somente linguísticas, mas também históricas e culturais, que afetam, diretamente, as noções de identidade própria e de pertencimento a um grupo. Nesta pesquisa, buscamos ilustrar esse entremeadado de questões referentes às relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua inglesa nos pautando nas Diretrizes; e contribuindo com opiniões e esclarecimentos que não têm pretensão de apontar soluções, mesmo porque a educação para as relações étnico-raciais ainda é um processo em andamento na sociedade brasileira. Em geral, foi prazerosa e desafiadora nossa investigação que buscou em suas contribuições, apresentar sugestões para os problemas observados e propor a reflexão sobre como os livros didáticos podem e devem estar de acordo com as novas demandas provenientes das políticas afirmativas.

Referências

- AGA, Gisele [Ed.]. **Upgrade**, 1ª ed., v. 1, São Paulo: Richmond Educação, 2010.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.
- OLIVEIRA, Marco de. A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Museu Afro Brasil, 2010. In: ARAUJO, Emanuel (Org). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, pp. 331-336, jan./mar. 2013.
- ARAÚJO, M.; MAESO, S. R., A presença ausente racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e pós-colonialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, pp. 145-171, jan./mar. 2013.
- BAMBI B. SCHIEFFELIN; ELINOR OCHS (Eds.), **Language socialization across cultures**, New York: Cambridge University Press, 1986.
- BARBOSA, Lúcia Maria. A. **Implicações e efeitos da Lei 10.639/03 em três conjuntos de livros didáticos de Língua Portuguesa**. In: SOUZA, Maria Elena V. **Relações Raciais no contexto escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, pp. 139-149, 2009.
- BATISTA DA SILVA, P. V., GOMES N. L.; ARAUJO D. C., Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas, **Educar em Revista**. Vol. 47, n. 1, pp. 15-18, 2013. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/31328/20034>>. Acesso em: maio, 2013.
- BENSON, **The philosophy and politics of learner autonomy**. BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.), *Autonomy and independence in language learning*, pp. 18-34, London: Longman. 1997, p. 27. In: PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New York: Routledge, 2001, p. 122.
- BERTOLIN, Rafael; SILVA, Antônio S. **Compact Dynamic English**, vol. 2, São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), Coleção Horizontes, (199-?).
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. In: SILVESTRE, Viviane P. V. **Problematização da prática: momentos críticos de uma aula de inglês**, 2011, p. 85.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP/CNE nº 01, de 17 de junho de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. DOU n. 118, 22/6/2004, Seção 1, p. 11, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei 10.639/03**. 09 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. DOU nº 8, 10/1/2002, Seção 1, p. 1. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis>. Acesso em: 03 out. 2012.

BRASIL. Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Ministério da Educação (MEC). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. (não paginado), 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 out. 2012.

BURKE, P.; PORTER, R. (Org.). **Linguagem, Indivíduo e Sociedade**. Tradução: Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: UNESP, 1993.

BUTTJES, D.; BYRAM, M. (Eds). **Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education**, Multilingual Matters, Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

BYRAM, M. **Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model**. In: BUTTJES, D.; BYRAM, M. (Eds). **Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education**, Multilingual Matters, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 17-30, 1991.

CANAGARAJAH, A. S. **Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL**. TESOL Quarterly, 27, pp. 601-626, 1993. In: PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New York: Routledge, 2001.

CANDAUI, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 05 outubro 2012.

CAVALCANTI, M. **Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada- Implicações éticas e políticas**. In: MOITA, Lopes (Org.), **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, São Paulo: Parábola Editorial, pp. 233-252, 2006.

CHRISTIANS, C. G. **Ethics and Politics in Qualitative Research**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org), **The landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**, London: Sage Publications, 2nd ed., pp. 208-244, 2003.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº 47, pp. 67-84, jan./mar. 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org), **The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**, London: Sage Publications, 2nd ed., 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org), **The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**, London: Sage Publications, 2nd ed., pp. 01-54, 2003.

DICTIONARIST. Disponível em: <<http://oque.dictionarist.com/sayonara>>. (não paginado), 2011. Acesso em: 20 Nov., 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse : Textual analysis for social research**. New York: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e Mudança Social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.

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

FINE M., WEIS L., WEESEN S.; WONG L. **For whom? Qualitative Research, Representations, and Social Responsibilities**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org), **The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**, London: Sage Publications, 2nd ed., pp.167-207, 2003.

FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica?. Tradução: Roberto Jardim da Silva. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, pp. 175-228, jan./mar. 2013.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez. In: KLEIMAN, Angela B. **A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 270.

GEE, J. **Orality and literacy: From the Savage Mind to Ways With Words**, 1994 apud PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New York: Routledge, 2001, p. 23.

GLAZIER, J. A. Developing Cultural Fluency: Arab and Jewish Students Engaging in One Another’s Company. **Harvard Educational Review: The President and Fellows of Harvard College**. Vol. 73, n. 2, Summer 2003.

GOHN, M. da G. Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma; **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 1, dez., p. 53-77, 2002. In: CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 240-255, Jul/Dez 2011, p. 244.

GOMES, N. L. **Educação e Diversidade Étnico-Cultural**. In: NOGUEIRA, M. R.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Org). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, pp.68-76, 2003.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, pp. 19-33, jan./mar. 2013.

HATTON, N.; SMITH, D., **Reflection in teacher education: towards definition and implementation**. **Teaching and Teacher Education**, v. 11, n. 1, pp. 33-49, 1995. In: MAITINO, Lídia Maria. **A ressignificação das crenças no processo de formação continuada**, 2011, p. 113.

HEATH, S. B. **Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. In: PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New York: Routledge, 2001, p. 77.

HOLLIDAY. A. **Appropriate Methodology and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HUME, David. (1853). **Philosophical Works of ...**, v. III. Bristol: Thoemmes Press, 1996, apud FOÉ, N. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica? Tradução: Roberto Jardim da Silva. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013. Paraná: Editora UFPR, p. 184.

IBEP - **Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**. (não paginado). Disponível em: <<http://www.ibep-nacional.com.br/ibep2010/htdocs/pages/nossaHistoria.asp>>. Acesso em: 15 Jan. 2013.

JAMESON, F. **Notes on Globalization as a Philosophical Issue**. JAMESON, F.; MIYOSHI, M. (Orgs). **The Cultures of Globalization**. Durham: Duke University Press, pp. 54-77, 1998. In: KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização**, 2006, p. 131.

KIERNAN, V. **Línguas e Conquistadores**. In: BURKE, P. & PORTER, R. (Org). **Linguagem, Indivíduo e Sociedade**. Tradução: Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: UNESP, pp. 259-286, 1993.

KLEIMAN, Angela B. **A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional**. In: SIGNORINI, I. (Org.), **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**, Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, pp. 267-302, 1998.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização**. In: MOITA, Lopes (Org.), **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, São Paulo: Parábola Editorial, pp.129-148, 2006.

LABOV, W. **The logic of nonstandard English**. WILLIAMS, F. (Ed.), *Language and poverty: Perspectives on a theme*, Chicago: Markham, pp. 153-189 In: PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New York: Routledge, 2001.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Racialized Discourses and Ethnic Epistemologies**, In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org). **The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**, California: Sage Publications, 2nd ed., pp. 398-432, 2003.

LAPORTA, Edgar. **A New Practical English Course**, Vol. 1, IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas), Coleção Horizontes, (199-?).

LISITA, V. M. S. S. **Contribuições da racionalidade reflexiva para a formação de professores**. In: PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira (Org.), **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**, Goiânia: Editora UFG, pp. 31- 58, 2011.

MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro. **Desenvolvimento da competência intercultural de professores de espanhol em formação continuada**. In: PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira (Org.), **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**, Goiânia: Editora UFG, pp. 145-164, 2011.

MAITINO, Lídia Maria. **A resignificação das crenças no processo de formação continuada**. In: PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira (Org), **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**, Goiânia: Editora UFG, pp. 111-126, 2011.

MARQUES, Amadeu. **On Stage**, 1^a ed., vol. 3, São Paulo: Editora Ática, 2012.

MEY, J. L. **Etnia, identidade e língua**, tradução: Maria da Glória de Moraes. In: SIGNORINI, I. (Org.), **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**, São Paulo, Campinas: Mercado das Letras, pp. 69-88, 1998.

MIQUEL, L. *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español*. **Revista Frecuencia – L**, Madrid: Edinumen, n. 5, p. 3-14, jul. 1997. In: MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro. **Desenvolvimento da competência intercultural de professores de espanhol em formação continuada**, p. 162.

MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença**. In: SIGNORINI, I. (Org.), **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**, Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, pp. 303-332, 1998.

_____. **Linguística aplicada e vida contemporânea- Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**, In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 85-108, 2006.

OLIVEIRA, Elânia de. A lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, pp. 85-95, jan./mar. 2013.

OLIVEIRA, Marco de. A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica. 2 ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Museu Afro Brasil, 2010. In: ARAUJO, Emanuel (Org). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, pp. 331-336, jan./mar. 2013.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New York: Routledge, 2001.

PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira (Org) (a), **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**, Goiânia: Editora UFG, 2011.

_____, (b) **Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica**. In: PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira (Org). **Reflexão crítica na formação de professores de língua estrangeira**, Goiânia: Editora UFG, pp. 15-30, 2011.

_____, (c) **Reflexão crítica e colaborativa na formação de professores de língua estrangeira**. In: PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira (Org). **Reflexão crítica na formação de professores de língua estrangeira**, Goiânia: Editora UFG, pp. 59-80, 2011.

PETERS, A. M.; BOGGS, S. T., **Interactional routines as cultural influences upon language acquisition**. In: BAMBI B. SCHIEFFELIN; ELINOR OCHS (Eds.), **Language socialization across cultures**, New York: Cambridge University Press. pp. 80-96, 1986.

RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?**, Tradução: Almiro Pissetta. In: SIGNORINI, I. (Org.), **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**, São Paulo, Campinas: Mercado das Letras, pp. 21-46, 1998.

_____. **Repensar o papel da Linguística Aplicada**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org), **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 149-168, 2006.

RAMALHO, V.; MELO RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2011.

RAMPTON, B. **Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada**, Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 109-128, 2006.

RAMPTON, B. **Crosstalk, Language Crossing and Cross-Disciplinarity in Sociolinguistics**, In: Coupland, N.; Candlin, C.; Sarangi, S. (Orgs.), **Sociolinguistics and Socio Theory**, London: Longman, 2001.

RODRIGUES ROJO, Roxane Helena, **Fazer Linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza do pensamento**, In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 253-276, 2006.

SANTANA, M. M.; LUZ, I. M. da; SILVA, A. M. M. da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, pp. 97-110, jan./mar. 2013.

SANTOS, Denise; MARQUES, Amadeu. **Links: English for Teens**. 1ª ed., vol. 4, São Paulo: Editora Ática, 2011.

SCHENKE, A. **Not just a “social issue”**: Teaching feminist in ESL. *TESOL Quaterly*, 30, pp. 155-159, 1996. In: PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New York: Routledge, 2001, p. 160.

SIGNORINI, I. (Org), **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**, São Paulo, Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. **A questão da língua legítima na sociedade democrática: Um desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea**, In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 169-188, 2006.

_____. **Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade**. In: SIGNORINI, I. (Org), **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**, São Paulo, Campinas: Mercado das Letras, pp. 333-380, 1998.

SILVA. Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2ª ed., Salvador: EDUFBA - Editora da Universidade Federal da Bahia, 2004.

SILVA, Paulo. Vinicius. B. da; SOUZA, Gizele. de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, pp. 35-50, jan./mar., 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A lei 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Entrevista concedida à Fundação Cultural Palmares. (não paginado). Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2012/01/a-lei-n%C2%B0-10-639-sob-a-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/>>, Acesso em: maio, 2013.

SILVESTRE, Viviane P. V. **Problematização da prática: momentos críticos de uma aula de inglês**. In: PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira (Org), **Reflexão e**

crítica na formação de professores de língua estrangeira, Goiânia: Editora UFG, pp. 81-94, 2011.

SINGH, J. **Colonial narratives/cultural dialogues: “Discoveries” of India in the language of colonialism**, London: Routledge, 1996. In: PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New York: Routledge, 2001.

SOUZA, Florentina S.; PEREIRA, Leticia M. S., Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, pp. 51-65, jan./mar. 2013.

TAYLOR, C. et al. (1994). **Multiculturalism: Examining the politics of recognition**, A. Gutmann (Ed.), Princeton, NJ: Princeton University Press, p.26, 1994. In: CHRISTIANS, C. G. **Ethics and Politics in Qualitative Research**, 2003, p. 230.

UNESCO. **Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding**. Paris: UNESCO, 1949, In: ARAÚJO, M.; MAESO, S. R., A presença ausente racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e pós-colonialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, pp. 145-171, jan./mar., 2013.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. (a) **Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org), **The landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**, London: Sage Publications, 2nd ed., pp. 55-130, 2003.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. (b) **Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org), **Introduction: the Discipline and Practice of Qualitative Research**, London: Sage Publications, 2nd ed., pp. 1-46, 2003.

WERTSCH, J. **Voices of the mind**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991. In MOITA LOPES, **Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença**, pp. 306-307, 1998.