



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA**

Suzany Moura Saldanha Kabongo

**A REPRESENTAÇÃO AFRICANA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA
ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS PROPOSTOS PELO PNL D 2020**

**Brasília, DF
2022**

Suzany Moura Saldanha Kabongo

**A REPRESENTAÇÃO AFRICANA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: uma
análise de livros didáticos propostos pelo PNLD 2020**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Prática e Teorias no Ensino e Aprendizagem de Línguas. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Yamilka Rabasa Fernández

BRASÍLIA, DF
2022

Suzany Moura Saldanha Kabongo

**A representação africana no ensino de língua inglesa: uma análise
de livros didáticos propostos pelo PNLD 2020**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovado em: 01 / 11 / 2022

Profa. Dra. Yamilka Rabasa Fernández - Universidade de Brasília (UnB)
(Orientadora)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva - Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos - Universidade Federal de Sergipe
(UFS)
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez - Universidade de Brasília (UnB)
(Suplente)

Brasília, DF
2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por tudo que Ele tem me proporcionado, pela vida, saúde, sabedoria, discernimento e força dada a mim para que eu pudesse enfrentar todas as adversidades durante toda a minha trajetória. Sem Ele, nada seria possível.

Agradeço ao meu marido, Josué Kabongo, pela paciência, amor e cuidado e pelas muitas ideias e experiências que compartilhamos. Sem dúvidas, sua vida foi uma das maiores inspirações para a escrita desta dissertação. Obrigada por me mostrar as culturas africanas por um lado que eu nunca havia imaginado.

Agradeço à minha mãe, Célia Moura, pelo incentivo aos estudos, pelo auxílio em todos os momentos. Obrigada por me guiar pelo caminho correto e sempre se doar ao máximo para que eu pudesse realizar os meus objetivos.

Agradeço às minhas irmãs, Jakeline, Andréa e Sulany, aos meus cunhados e sobrinhos, pelo apoio, pelo encorajamento e por estarem sempre ao meu lado torcendo pelo meu sucesso.

Agradeço aos meus professores da graduação, Prof. Me. Leandro Rodrigues, Prof. Dra. Juliana Carvalho, Prof. Me. Nívia Garcia, Prof. Dra. Walkyria Wetter, e às minhas colegas da graduação, Maria da Graça e Ana Luiza, por me estimularem a continuar minha jornada acadêmica por meio do mestrado na Universidade de Brasília.

Agradeço à Universidade de Brasília, por me proporcionar uma experiência incrível de ensino, mesmo em meio a uma pandemia.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), pela oportunidade dada para que meu trabalho fosse desenvolvido, pelo acolhimento e pelo auxílio dado em todas as situações.

Agradeço à minha preciosa orientadora, Prof. Dra. Yamilka Rabasa, pela paciência, compreensão e sabedoria, e por me guiar com excelência em cada passo da minha pesquisa, mostrando-se sempre solícita a tirar dúvidas e propor sugestões. Ter uma orientadora assim, com toda certeza, foi um dos melhores presentes que eu poderia ter no mestrado. O grande motivo que me levou a escrever esta dissertação na primeira pessoa do plural é justamente o fato de que construímos juntas todo o conhecimento apresentado aqui.

Agradeço aos professores do PGLA, em específico, Prof. Dra. Mariana Mastrella-de-Andrade, Prof. Dra. Aline Fonseca, Prof. Dra. Bruna Lucena e Prof. Fidel Cañas, a todos os colegas da turma 2020/1, pelas diversas experiências e conhecimentos compartilhados, que proporcionaram reflexões que se aplicam não somente no âmbito acadêmico, mas também na minha vida como um todo.

Por fim, agradeço a todos meus amigos e irmãos em Cristo, pelo apoio e estímulo, e a todos que contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento desta dissertação.

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.”

(ADICHIE, 2009)

RESUMO

As marcas deixadas pelo colonialismo ainda são refletidas hoje no nosso modo de lidar com a diversidade cultural. Ao longo da história, o continente africano foi alvo de representações estereotipadas, ligadas aos exotismo e à selvageria, ou até mesmo à miséria e à folclorização. No Brasil, este imaginário ainda se perpetua nos discursos da mídia, entre as pessoas e no ensino. Visto que o livro didático é um dos recursos mais utilizados em sala de aula, espera-se que ele seja uma forte ferramenta para a desconstrução de estereótipos. Contudo, de acordo com pesquisas de diversas áreas do conhecimento (SILVA; 2005; SILVA FILHO; RODRIGUES; 2016; SANTOS, 2013; ALMEIDA; 2017; ROLANDI; 2016), mais especificamente do ensino e aprendizagem de língua inglesa (TILIO, 2010; FERREIRA; CAMARGO, 2014), os livros didáticos ainda apresentam dificuldades na abordagem de temas étnico-raciais e da cultura e história africana, mesmo após a implementação da Lei 10.639/03. Dada a importância do ensino da língua inglesa na construção das identidades e na compreensão da interculturalidade, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as representações da África e das culturas africanas em livros didáticos de inglês do PNLD 2020. Para isso, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: Como dois dos livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo PNLD 2020 abordam a representatividade africana? Utilizando a abordagem qualitativa interpretativista, realizamos uma pesquisa primeiramente bibliográfica, para a fundamentação teórica, e documental, na qual voltamos nosso olhar para os documentos oficiais, a Lei 10.639/03 e o *corpus* de análise. Os livros analisados foram *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2018) e *Become* (LACOMBE, 2018), ambos aprovados pelo PNLD 2020. Para fundamentação teórica, buscamos os conceitos de cultura e identidade e suas relações com a língua (EAGLETON, 2011; HALL, 2001; LARAIA, 1994; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012), as representações africanas estereotipadas e os movimentos de resistência (ADICHIE, 2009; BRASIL, 2004; HALL, 2016; MATOS, 2020; OLIVA, 2005; WALSH, 2010) e os silenciamentos que ocorrem no currículo e nos livros didáticos de línguas estrangeiras (GRIGOLETTO, 1999; SANTOMÉ, 1995; TILIO, 2008). Utilizamos como base para análise os três passos para desconstrução dos estereótipos, propostos por Serrani (2022), relacionados com os componentes da Proposta Multirrede-Discursiva, também da autoria de Serrani (2020). Os resultados obtidos revelam que o primeiro livro carece de representatividade africana, pois, quando não silenciada, aparece desconectada das atividades, já o segundo livro trouxe mais perspectivas sobre o continente, mas, do mesmo modo, ainda há muito o que ser feito para que haja uma nova visão sobre a África.

Palavras-chave: representação africana; ensino de língua inglesa; livro didático; proposta multirrede-discursiva.

ABSTRACT

The marks left by colonialism are still reflected today in our way of dealing with cultural diversity. Throughout history, the African continent has been the target of stereotyped representations, linked to exoticism and savagery, or even poverty and folklore. In Brazil, this imaginary is still perpetuated in media discourses, among people and in education. Since the textbook is one of the most used resources in the classroom, it is expected that it will be a strong tool for the deconstruction of stereotypes. However, according to research in different areas of knowledge (SILVA; 2005; SILVA FILHO; RODRIGUES; 2016; SANTOS, 2013; ALMEIDA; 2017; ROLANDI; 2016), more specifically English language teaching and learning (TILIO, 2010; FERREIRA; CAMARGO, 2014), textbooks still have difficulties in approaching ethnic-racial themes and African culture and history, even after the implementation of Law 10.639/03. Given the importance of English language teaching in the construction of identities and understanding of interculturality, this research had the general objective of analyzing the representations of Africa and African cultures in English textbooks of the PNLD 2020. For this, we started with the following research question: How do two of the English language textbooks approved by the PNLD 2020 approach African representation? Using the interpretivist qualitative approach, we conducted a bibliographical research first, for the theoretical foundation, and documentary, in which we turned our gaze to the official documents, Law 10.639/03 and the corpus of analysis. The books analyzed were *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2018) and *Become* (LACOMBE, 2018), both approved by the PNLD 2020. For theoretical foundation, we sought the concepts of culture and identity and their relations with language (EAGLETON, 2011 ; HALL, 2001; LARAIA, 1994; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012), stereotyped African representations and resistance movements (ADICHIE, 2009; BRASIL, 2004; HALL, 2016; MATOS, 2020; OLIVA, 2005; WALSH, 2010) and the silences that occur in the curriculum and in foreign language textbooks (GRIGOLETTO, 1999; SANTOMÉ, 1995; TILIO, 2008). We used as a basis for analysis the three steps for deconstructing stereotypes, proposed by Serrani (2022), related to the components of the Discursive-Multinetwork Proposal (SERRANI, 2020). The results obtained reveal that the first book lacks African representation, because when not silenced, it appears disconnected from activities, while the second book brought more perspectives on the continent, but, likewise, there is still much to be done so that there is a new vision of Africa.

Keywords: African representation; English language teaching; textbook; discursive-multinetwork proposal

Lista de ilustrações

- Imagem 1 - Atividade 5 da seção English All Around do Livro 1
- Imagem 2 - Atividade 13 da seção Tips to Practice do Livro 1
- Imagem 3 - Extra Practice da seção Language Reference in Context do Livro 1
- Imagem 4 - Atividade 4 da seção Language in Use da unidade 3 do Livro 1
- Imagem 5 - Box para o professor do Livro 1
- Imagem 6 - Atividades 5 e 6 da seção Language in Use da unidade 3 do Livro 1
- Imagem 7 - Atividade 1 da seção Writing da unidade 3 do Livro 1
- Imagem 8 - Atividade da seção Warm-Up! do capítulo 3 do Livro 2
- Imagem 9 - Parte introdutória do capítulo 3 do Livro 2
- Imagem 10 - Infográfico da seção Reading do capítulo 3 do Livro 2
- Imagem 11 - Atividade de seção Vocabulary do capítulo 3 do Livro 2
- Imagem 12 - Texto do blog da seção Reading do capítulo 3 do Livro 2
- Imagem 13 - Atividade 7, 8 e 9 da seção Reading do capítulo 3 do Livro 2
- Imagem 14 - Atividade 7 e 8 da seção Listening do capítulo 3 do Livro 2
- Imagem 15 - Atividade de seção Wrap-Up do capítulo 3 do Livro 2
- Imagem 16 - Atividade da seção Listening do capítulo 5 do Livro 2
- Imagem 17 - Parte introdutória do capítulo 5 do Livro 2

Lista de siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PCERP	Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE.....	17
1.1 Conceitos de cultura.....	17
1.2 Construção das identidades e a linguagem.....	21
1.2.1 Identidade cultural e nacional.....	25
2 REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA: ENTRE ESTEREÓTIPOS E RESISTÊNCIAS.....	28
2.1 As representações africanas.....	28
2.2 Buscando as origens das representações estereotipadas.....	31
2.3 Em busca da representatividade: movimentos de resistência.....	36
2.4 A Lei 10.639/03 e sua relação com os documentos oficiais da educação brasileira.....	39
2.4.1 Ensino da História e Culturas Afro-Brasileira e Africana na BNCC e no PNL D 2020.....	42
3 AS LACUNAS NO CURRÍCULO E NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	47
3.1 O silenciamento de culturas no currículo do ensino de línguas estrangeiras.....	47
3.2 O discurso do LD e blackout cultural no ensino de língua inglesa.....	49
4 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	55
4.1 Modalidade e tratamento do objeto de pesquisa.....	55
4.2 Contexto de realização da pesquisa.....	56
4.3 Corpus.....	57
4.4 Procedimentos de análise dos dados.....	58
5 ANÁLISE DE DADOS.....	64
5.1 <i>Way to English for Brazilian Learners</i>	64
5.1.1 Análise da unidade 3 do Livro 1 sob critérios multirrede-discursivos.....	71
5.2 <i>Become</i>	84

5.2.1 Análise do capítulo 3 sob a perspectiva multirrede-discursiva.....	88
5.2.2 Análise do Capítulo 5 sob a perspectiva multirrede-discursiva.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
ANEXO 1 - Tabela dos Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD 2020	130

INTRODUÇÃO

Ao buscarmos as origens da constituição identitária brasileira, é impossível não destacar a tamanha relevância que as culturas africanas possuem. Como nos aponta Alencastro (2018), durante os anos de 1500 e 1850, estipula-se que em torno de 4,8 milhões de africanos desembarcaram no Brasil, enquanto apenas 750 mil portugueses desembarcaram no mesmo período. Isto significa que a “cada 100 pessoas desembarcadas no Brasil durante este período, 86 eram escravos africanos e 14 eram colonos e imigrantes portugueses” (ALENCASTRO, 2018, p. 4).

Com o passar dos anos, as misturas de raças e etnias foram acontecendo até o Brasil se tornar o que é hoje. Segundo dados da PNAD 2018, realizada pelo IBGE, a composição racial brasileira do período estava dividida entre 46,8% que se declararam como pardos, 42,7% como brancos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Sobre as alternativas de origem familiar, os resultados da PCERP (2008), feita também pelo IBGE, nos mostram que 11,8% dos entrevistados consideravam que possuíam ascendência africana, sendo a terceira maior porcentagem, ficando atrás apenas da ascendência europeia (43,5%) e indígena (21,4%).

Contrastando a quantidade de imigrantes africanos e europeus durante os séculos XVI e XIX com os resultados da PCERP (2008), podemos observar que há um abismo entre o que os brasileiros pensam sobre suas origens e como, de fato, foi sendo composta toda nossa sociedade ao longo do tempo. É possível notar que há uma grande influência do pensamento colonial sobre o que as pessoas pensam sobre suas origens, pois afinal de contas, não seria mais “altivo” declarar uma ascendência europeia do que africana? Não traz mais orgulho assumir ser filho de um colono do que de um escravizado?

Esses pensamentos, intrinsecamente coloniais, não afetam somente a forma como olhamos para os outros países, mas também aprofundam as desigualdades étnico-raciais no Brasil. No mercado de trabalho, a PNAD 2018 deixa em evidência o abismo que há na ocupação de cargos gerenciais, nos quais 68,6% dos brancos conseguem assumir o cargo enquanto apenas 29,9% dos pretos ou pardos ocupam esse espaço. A taxa de pobreza, considerando a sobrevivência com uma média de US\$5,50 diários, das pessoas brancas foi de 15,4% e de 32,9% entre pretos ou pardos. Já a taxa de analfabetismo está entre 3,9% dos brancos e 9,1% dos pretos

ou pardos. No quesito violência, os dados são ainda mais absurdos: a cada 100 mil jovens do sexo masculino mortos, 63,5 homens são brancos e 185 são pretos ou pardos, o que é praticamente o triplo. Os impactos desta tamanha violência também são vistos na educação, onde indicadores¹ apontam que alunos pretos ou pardos que frequentavam o 9º ano do ensino fundamental passaram por mais episódios de violência do que os brancos, por exemplo: o uso de armas de fogo nos 30 dias anteriores à pesquisa foi de 4,9% entre alunos brancos e 6,2% entre pretos ou pardos; a agressão física por um adulto da família nos últimos 30 dias anteriores à pesquisa foi de 13,1% entre brancos e 15,1% entre pretos ou pardos; o não comparecimento na escola por falta de segurança no trajeto casa-escola ou na escola foi uma taxa de 15,4% para os alunos pretos ou pardos e de 13,1% para os brancos. De acordo com a PNAD 2018 (p. 10), “adolescentes e jovens vítimas de violência estão mais propensos a desenvolverem doenças como depressão, ao vício de substâncias químicas, a problemas de aprendizado e até ao suicídio” e se tornam mais vulneráveis a se envolverem em outros conflitos no futuro.

Segundo Cavalleiro (1998), há a hierarquização da pele branca como padrão da raça humana, dando-lhe superioridade, ao passo que traz diminuição de autoestima e absorção de um autoconceito negativo pelos negros. Tamanho abismo entre negros e brancos mostra a colonialidade enraizada nas mentes de tal forma que os saberes e culturas africanas são rotuladas negativamente. O estudo da África, portanto, não só nos permite abrir os olhos para as realidades que, por muito tempo, foram ocultas, como também nos abre oportunidades para repensarmos na própria composição étnico-social brasileira.

Devido às grandes lutas do Movimento Negro no Brasil e no Mundo, grandes mudanças têm sido conquistadas, tanto para ressignificação do continente africano quanto para a relocação do negro na sociedade. Em uma linha do tempo, dentre as grandes contribuições em nível mundial, podemos citar a Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966), a proclamação da Assembleia Geral das Nações Unidas de 2011 como Ano Internacional dos Afrodescendentes, a implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024) e, mais recentemente, a instauração do dia 31 de agosto como Dia Internacional de Pessoas Afrodescendentes em 2021.

¹ Dados trazidos pela PNAD 2018 fazendo referência aos resultados obtidos na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2015, também realizada pelo IBGE.

Em consonância com os acordos internacionais, no Brasil, algumas das conquistas são a implantação da Lei 10.639/03 e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). A implantação da lei parte do princípio que grande parte da população brasileira é preta e parda e por isso todos precisam conhecer suas origens por meio da história do continente africano (ALBERTI; PEREIRA, 2007). Além de que vivemos numa sociedade plural e as pessoas negras precisam estar representadas nos materiais didáticos, tendo em conta que os africanos e os afro-brasileiros têm tido uma existência apagada e/ou estereotipada no âmbito educacional ou, nas palavras de Souza (2018, p. 269), “[...]”

a exclusão dessas existências tem sido uma característica do modelo educacional do Brasil”. Com a Lei 10.639/03, tornou-se obrigatório o ensino de história e culturas afro-brasileiras nos ensinos fundamental e médio, aumentando a necessidade e a procura por conteúdos e materiais didáticos que apresentem tais saberes, a fim de desconstruir as barreiras entre o Brasil e o continente africano.

As inquietações que deram origem ao tema desta pesquisa surgiram após eu desenvolver uma pesquisa de iniciação científica², durante o período de 2017 a 2018, sobre o ensino da cultura em livros didáticos de língua inglesa utilizados nas escolas públicas do Distrito Federal. Nesta pesquisa, foram analisados dois livros listados no PNLD 2017: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015), da editora Ática, destinado 6º ano do Ensino Fundamental; e *Circles 3* (KIRMELENE; PEREIRA *et al.*, 2016), da editora FTD, voltado para o público do 3º ano do Ensino Médio. Ainda que o foco dessa pesquisa não fosse a cultura e história africanas, os estereótipos eram notórios e profundamente passíveis de crítica. Constatou-se na época um enaltecimento das culturas europeia e norte-americana, assim como a representação recorrente da África, quando não silenciada, a partir dos conceitos de pobreza e sofrimento. Tais estereótipos revelam a construção identitária colonial intrínseca no ensino de línguas no Brasil, o que pode estar legitimado pelo discurso do livro didático.

Em 2019, realizei um recorte da pesquisa de iniciação científica para apresentação de pôster sobre a investigação das literaturas presentes nos livros

² Pesquisa intitulada “Atravessando Culturas: Um Estudo acerca da(s) Cultura(s) em livros didáticos de Língua Inglesa das Escolas Públicas do Distrito Federal”, financiada pela Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Paulista (UNIP).

didáticos de Língua Inglesa no XVI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Utilizando o mesmo *corpus* de análise do trabalho de Iniciação Científica, os resultados finais foram: no Livro Didático destinado ao 6º ano, houve predominantemente a abordagem da literatura de massa norte-americana com o foco na aquisição de vocabulário e como referência cultural; por outro lado, no livro do 3º ano, além da utilização da literatura de massa de diversos países do mundo, no final do livro, havia a apresentação da literatura africana em uma seção específica sobre literaturas de língua inglesa, trazendo reflexões e críticas sobre questões sociais. Contudo, o que me chamou a atenção para esses resultados foi que, por mais que no segundo livro houvesse uma seção destinada à literatura africana, o restante do livro ocultava as culturas³ africanas, aparecendo apenas em partes esporádicas por meio de estereótipos⁴, assim como no primeiro livro.

Em complementação aos trabalhos citados, durante o ano de 2019, cursei duas disciplinas na graduação que foram fundamentais para delimitar o tema utilizado nesta dissertação. A primeira foi “Literatura Pós-Colonial”, a qual permitiu compreender o impacto do pensamento pós-colonial⁵ na desconstrução da colonialidade ainda presente no mundo atual e a necessidade de abrir espaços para que as vozes silenciadas sejam apresentadas no ensino de línguas. A outra disciplina, intitulada “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, permitiu observar como as culturas africanas geralmente são reduzidas a estereótipos, contudo elas são muito mais profundas do que geralmente é apresentado em sala. Ao reunir todos esses conhecimentos adquiridos com as pesquisas e com as matérias, observou-se a necessidade de uma investigação aprofundada sobre as representações africanas nos livros didáticos de língua inglesa, no intuito de verificar a existência de possíveis traços de colonialidade.

Durante minha atuação como professora em uma escola de reforço escolar, houve um episódio no qual uma colega de trabalho comentou comigo sobre um livro didático de língua inglesa destinado à Educação Infantil, o qual apresentava uma

³ O termo cultura possui diversos sentidos nos quais aprofundaremos no capítulo 1.

⁴ Em uma atividade sobre a condição sanitária na África, havia uma nota para o professor, destacando a necessidade de o mesmo apresentar outros aspectos culturais para evitar a propagação de estereótipos, no entanto, no livro do aluno não havia comentários para desconstruir as imagens trazidas pelo próprio livro.

⁵ A princípio, a crítica Pós-colonial seria uma das bases epistemológicas desta pesquisa, entretanto, ao cursar as disciplinas do mestrado, notou-se que a perspectiva decolonial se relacionaria melhor com o objetivo do trabalho, conforme será apresentado nos capítulos teórico e metodológico.

atividade sobre o continente africano em que o aluno deveria completar lacunas com palavras como pobreza, culturas típicas, entre outras. Tendo já delimitado o tema da minha dissertação, o ocorrido apenas aumentou meu ardente desejo por investigar e apontar visões redutoras e estereotipadas das culturas africanas apresentadas aos alunos por meio dos materiais didáticos.

Eu, pesquisadora e professora, esposa de um congolês, imersa diariamente num contexto afro-brasileiro, conheço de perto a realidade de como frequentemente no Brasil os imigrantes africanos são estereotipados, oprimidos e alvos de diversos tipos de preconceitos. Ainda que se tenha o conhecimento de que uma das grandes bases da cultura brasileira é africana, as histórias únicas, como declara Chimamanda Adichie (2009), são passadas por muitas gerações, estabelecendo um senso comum, compartilhado entre as pessoas e, o pior, pelo sistema educacional. Diante de um livro didático que banaliza e reduz o outro a um estereótipo, é impossível conhecer o lado oprimido (FREIRE, 2013) e não se posicionar contra as opressões, pois o que é ensinado hoje impactará diretamente no conhecimento das próximas gerações e na mudança ou não do status quo; e volto novamente a Freire quando afirma que “a conscientização põe em discussão este status quo” (2019, p. 33, grifo do autor), daí o meu interesse ao olhar criteriosamente os livros didáticos de inglês em vários momentos da minha trajetória como pesquisadora e professora.

Embora o meu despertar para o tema seja relativamente recente, a preocupação com a forma como os negros e como as culturas africanas e afro-brasileiras são apresentadas nos livros didáticos é uma discussão que está no meio acadêmico há muito tempo. Negrão (1988) faz um compilado de pesquisas sobre a trajetória da representação do negro em livros didáticos e livros de literatura infanto-juvenil de diversos componentes curriculares, citando pesquisas de Leite (1950), Bazzanella (1957), Nosella (1978), entre outros. Todas elas revelam que o negro é visto na ótica da discriminação e da distorção, por diversas formas, “ora fazendo-se atuante através da omissão e do desvirtuamento dos fatos históricos, ora no próprio ato de criação dos personagens” (NEGRÃO, 1988, p. 64).

Este tema também tem sido explorado em outras áreas do conhecimento, como é o caso da pesquisa de Auxiliadora da Silva (2005), *Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências*, no campo das Ciências Biológicas. No ensino de Geografia, encontramos os estudos de Waldnely da Silva (2016) e de Silva Filho e Rodrigues

(2016), intituladas respectivamente *Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes nos livros didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014* e *A África no Livro Didático de Geografia: As Representações de seus Sujeitos*. No campo da história, há uma preocupação constante pelo aprofundamento do tema, que se reflete na grande variedade de pesquisas existentes. Dentre elas estão: *Para desaprender o que não deve ser aprendido: representações do continente africano no livro didático*, de Santos (2013); *Livros didáticos da Rede Estadual de Educação (São Paulo): A Educação De Jovens e Adultos e A Lei Nº 10.639/03*, de Pereira e Silva (2014); *A análise das representações e narrativas sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em livros didáticos do ensino médio em Cuiabá/MT*, de Zarbato (2019); *Representações das Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em livros didáticos de História*, de Carvalho e Siqueira (2019); e *Desafricanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018*, de Oliva (2017). Todos os trabalhos citados apresentam desde a representação do negro até, mais especificamente, a representação das culturas africanas em livros didáticos, grande parte aprovados pelos PLNDs, e apresentam como resultados a marcante visão eurocêntrica e a necessidade de luta pela representação das culturas africanas.

No que se refere à área da linguagem, pude encontrar algumas pesquisas que apresentam discussões sobre a forma como o negro, a cultura afro-brasileira e as culturas africanas são abordadas nos livros didáticos, que na grande maioria foram aprovados pelo PNLD de anos diferentes. Em Língua Portuguesa, estão os trabalhos de Rodrigues e Nogueira (2015) - *A Elaboração de Itens Pedagógicos como Estratégia de Superação do Silenciamento da Cultura Africana em livros didáticos* - e de Almeida (2017) - *A presença da literatura africana lusófona no Livro Didático de Língua Portuguesa do 3º Ano do Ensino Médio (PNLD 2012-2015): uma reflexão histórica, social e literária*. Na primeira pesquisa, partindo do princípio de que muitas vezes os livros didáticos não apresentam de forma efetiva os conteúdos referentes às culturas africanas e afro-brasileiras, o autor elabora itens pedagógicos de língua portuguesa sobre as representações das africanidades para complementação de livros didáticos aos alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental. Na pesquisa de Almeida, foram analisados dois livros de língua portuguesa do 3º ano do ensino médio, aprovados pelo PNLD 2012 e pelo PNLD 2015, a fim de investigar o ensino de literatura africana-lusófona. Como resultado,

observou-se que os livros apresentam a questão étnico-racial de forma esporádica e descontextualizada, e fazem referências a textos africanos de língua portuguesa em sua grande maioria em uma única unidade, sendo geralmente a última, com total desvantagem quando comparadas com as literaturas portuguesa e brasileira.

Passando para o campo de estudo das Línguas Estrangeiras Modernas, a pesquisa de Rolandi (2016) fala sobre o *Reconhecimento Intersubjetivo e Ocultação Ideológica: Reflexões sobre a Temática História e Cultura Afro-brasileira e Racismo nos Livros Aprovados no PNLD 2014 de Língua Estrangeira Moderna*. Nessa pesquisa, foram analisadas duas coleções de espanhol e três de inglês, com um total de 20 livros. Notou-se que o papel do negro estava inserido em contextos familiares e não-específicos, com diminuição da condição do negro em situações de opressão. Além de que quando o negro é valorizado é devido à proximidade com o padrão branco-europeu, mas quando se trata de negro africano, este é representado como dependente de uma ajuda externa, a qual frequentemente é a Unicef. A autora conclui também que todos os materiais tinham dificuldade em apresentar a cultura e história dos afrodescendentes ou simplesmente não seguiram as normas.

Destaco, ainda, *O lugar das identidades negras no livro didático de espanhol*, da autoria de Souza (2018), e *Herança africana nos livros didáticos de espanhol: ainda em busca da representatividade*, de Antunes e Modesto (2018). Em ambos os trabalhos, analisam-se os livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2015. No primeiro estudo, a autora faz um levantamento da presença de pessoas negras nos livros *Cercanía* (2014) e *Enlaces* (2014), comparando com dados de censos sobre a população negra em países de língua espanhola. Como conclusão tem-se o predomínio da Argentina e a ausência de produções culturais de autoria de pessoas negras. Por sua vez, a pesquisa de Antunes e Modesto, que analisou a representação da diáspora africana no volume 3 dos LDs *Cercanía Joven* (2013) e *Enlaces* (2013) e ensaiou uma comparação com o *Enlaces* do PNLD anterior (2012), aponta que, a pesar de alguns avanços, nota-se a presença do negro em situações de ócio e lazer, o que pode ratificar o “estereotipo discriminatório do negro como incapaz” (ANTUNES; MODESTO, 2018, p. 351). As fotografias analisadas também são numericamente inexpressivas e não se menciona a Guiné Equatorial, país localizado no continente africano onde a língua espanhola é idioma oficial. Conclui-se que nesses materiais não se alcançou a representatividade do negro e do

continente africano necessária para uma formação linguística condizente com a realidade e a pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira.

Dentro do contexto específico desta dissertação, isto é, o ensino de língua inglesa, há a pesquisa de Tilio (2010), intitulada *A Representação do Mundo No Livro Didático de Inglês: Uma Abordagem Sócio-Discursiva*, na qual o autor faz a análise de 12 livros de língua inglesa, dos quais 8 remetem uma visão de mundo norte-americanizada e europeizada. Sobre as questões étnico-raciais, encontramos o trabalho de Ferreira e Camargo (2014), que consiste na análise de um livro de língua inglesa do 6º ano do ensino fundamental aprovado pelo PNLD 2011 e, como resultado, o livro trouxe a imagem do negro sem proporcionar inquietações sobre o racismo, indo na contramão dos documentos oficiais. Ainda sobre a mesma temática, temos os artigos de Conti e Mastrella-De-Andrade (2015) e de Bezerra, Nascimento e Ferreira (2017). No primeiro, é feita a análise de uma série didática aprovada pelo PNLD 2014, a qual revela que o livro evita a realidade do racismo no Brasil e invisibiliza o negro. No segundo, os autores se propõem a analisar a representação negra em um livro didático da rede municipal e, com a pesquisa, concluíram que assim como a grande maioria dos livros didáticos, não se busca problematizar a vida social, pois há uma representação negra sem provocações às suas condições sociais.

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada, pude observar que ainda há um grande déficit de pesquisas sobre livros didáticos de Língua Inglesa, aprovados pelo PNLD, dedicadas exclusivamente à representatividade africana. Isso faz desta pesquisa uma contribuição para a área da Linguística Aplicada, para o ensino-aprendizagem de inglês e para um processo seletivo, no âmbito do PNLD, mais criterioso na seleção dos livros didáticos, sendo uma porta de entrada para que novos trabalhos possam surgir e formar uma grande rede de resistência.

Embora todas as pesquisas citadas sejam de períodos e áreas do conhecimento distintas, há pontos em comum (ou recorrências) que merecem ser ressaltados: com grande frequência os sujeitos negros assumem posições inferiores aos brancos, além de serem apresentados em minoria quantitativa. Da mesma forma, as culturas africanas, quando não estereotipadas, são silenciadas devido ao forte eurocentrismo que atravessa os discursos dos livros analisados pelos autores acima referidos. Vale destacar que, seguindo uma linha do tempo, alguns autores destacam que houve uma melhora considerável nos materiais didáticos quanto à

abordagem dos problemas apresentados (NEGRÃO, 1988; BEZERRA; NASCIMENTO; FERREIRA, 2017; ROLANDI, 2016), contudo, ainda há muito a ser debatido para que possamos contar com livros didáticos mais adequados, livres de racismo e eurocentrismo.

Partindo deste contexto, a pergunta de pesquisa que nos instiga neste trabalho é: Como dois dos livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo PNLD 2020 abordam a representatividade africana? Com isso, nos propomos, como objetivo geral, analisar as representações da África e das culturas africanas nos livros didáticos de inglês do PNLD 2020 no Brasil.

A metodologia utilizada para responder esta pergunta é de uma abordagem qualitativa interpretativista (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; SCHWANDT, 2006), iniciando com uma pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2001), necessária à construção da fundamentação teórica, e passando para uma pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 2001) que envolve a análise da Lei 10.639/03, dos documentos oficiais de ensino de línguas em nível de Ensino Fundamental e do *corpus* selecionado: os livros didáticos de língua inglesa *Way To English For Brazilian Learners* (2018) e *Become* (2018), todos aprovados pelo PNLD 2020 e destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para a análise dos livros didáticos, mobilizaremos a Proposta Multirrede-Discursiva de Serrani (2007, 2020, 2022) junto com os passos propostos pela mesma autora para desconstruir estereótipos.

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos, iniciando no primeiro capítulo com as definições de cultura e identidade e como estas se relacionam com a linguagem. O segundo capítulo apresenta os conceitos de representação e representatividade, as representações estereotipadas da África na atualidade, a trajetória histórica das representações africanas, os movimentos de resistência da decolonialidade e da interculturalidade crítica, além da relação entre a Lei 10.639/03 e com os documentos oficiais de educação. No capítulo seguinte, são salientadas as formas como as culturas são silenciadas no currículo e como o discurso autoritário do livro didático pode contribuir no apagamento das identidades e culturas no ensino de língua inglesa. No quarto capítulo, consta a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, o contexto de realização, o *corpus* e os procedimentos de análise de dados. Já o último capítulo está destinado ao desenvolvimento da análise dos dois livros didáticos selecionados.

1 LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE

1.1 Conceitos de cultura

Apesar de que o termo cultura seja de alta complexidade, diversos teóricos buscaram sua conceitualização, a qual foi mudando ao longo do tempo devido às próprias mudanças histórico-sociais inerentes à sociedade. Buscaremos sintetizar aqui alguns dos principais conceitos de cultura, sem a presunção de reduzi-los aos mesmos, não exclusivamente com objetivo de cumprir com a agenda das pesquisas em Linguística Aplicada, mas também de utilizar como base para o desenvolvimento desta dissertação. Utilizaremos como base os Estudos Culturais e Antropológicos, sob o olhar da Decolonialidade e da Interculturalidade Crítica.

Do ponto de vista etimológico, o termo cultura está interligado à natureza, mobilizando os sentidos originários: “lavoura” ou “ocupação com o crescimento natural”. Esses significados se justificariam pela conexão entre cultura e seu cognato *coulter*, cujo significado é “lâmina de arado”, permitindo a utilização do conceito para “descrever as mais elevadas atividades humanas, do trabalho e da agricultura, das colheitas e do cultivo” (EAGLETON, 2011, p. 11). Por mais que pareça ser poético trazer a ideia de que por meio da cultura as mentes são cultivadas, como apresenta Eagleton (2011), há uma grande contradição, pois os agricultores são considerados menos aptos a cultivarem a si mesmos quando comparados aos habitantes da cidade.

Ainda na etimologia da palavra, a raiz latina de cultura, *colere*, originou na era moderna a expressão latina *cultus*, obtendo-se uma conotação religiosa que substituiu a ideia de cultura pelo “conceito de divindade e transcendência” (EAGLETON, 2011, p. 12). Por outro lado, Mudimbe (1988) destaca que as palavras colonialismo e colonização também derivam do termo latino *colere*.

Sobre o conceito de cultura ao longo do tempo, Raymond Williams (1958) reflete sobre as modificações durante os séculos XVII e XIX, como fruto das diferentes formas de pensar sobre a nossa vida comum. Conforme o autor (*idem*, p. XIV, tradução nossa), a cultura passou, primeiramente, de apenas um “cuidado com o crescimento natural”⁶ para “um estado geral ou hábito da mente”⁷ e, em seguida, adquiriu o significado de “o estado geral do desenvolvimento da intelectualidade na

⁶ Do original: “*tending of natural growth*”.

⁷ Do original: “*a general state or habit of the mind*”.

sociedade como um todo”⁸. Posteriormente adotou o sentido de “corpo geral das artes”⁹ e por fim passou a significar “todo um modo de vida, material, intelectual e espiritual”¹⁰.

Baseando-se em Raymond Williams (1976), Eagleton (2011) apresenta outra trajetória histórica, a qual se divide em três grandes sentidos modernos: civilidade, modo de vida característico e domínio das artes.

O primeiro sentido está diretamente associado ao “processo geral de progresso intelectual, espiritual e material” (EAGLETON, 2011, p. 21), sendo influenciado, no século XVIII, pelo autodesenvolvimento progressivo e secular do Iluminismo. A cultura estaria, portanto, reduzida à civilidade, à moral, aos bons modos de agir e aos costumes. Tal perspectiva possui uma grande influência francesa, pois os franceses se consideravam possuidores do monopólio da civilização, enquanto os outros eram vistos como bárbaros. Os europeus se colocavam como os iluminados, os quais precisavam levar uma missão civilizadora ao mundo, pela opressão da colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005).

Em contrapartida, atravessado por um sentido mais religioso, artístico e intelectual, o segundo conceito de cultura, dado pelos alemães (*kultur*) durante o século XX, se opõe ao conceito francês com um antônimo do que se conhecia por civilidade, pois esta diminuía as diferenças nacionais enquanto a cultura as realçava. Com isso “quanto mais agressiva e degradada parece a civilização, mais se reafirma o caráter crítico da ideia de cultura” (EAGLETON, 2011, p. 22). Baseada neste pensamento e ligada à “atração anticolonialista do Romantismo pelas sociedades “exóticas” suprimidas” (*idem*, p. 25, grifo do autor), surgiu a definição de cultura com um modo de vida com características específicas, na qual cada uma possui as suas próprias leis de evolução. Embora este conceito se mostre como forma de resistência à imposição de civilidade francesa, buscando a valorização dos “não civilizados”, a origem do termo parte do ponto de vista do europeu colonizador, que utiliza do mesmo argumento do exotismo como justificativa para colonizar os povos nativos. O foco dado às diferenças produz impactos até os dias atuais na compreensão de cultura apenas pela folclorização.

⁸ Do original: “*the general state of intellectual development, in a society as a whole*”.

⁹ Do original: “*the general body of the arts*”.

¹⁰ Do original: “*a whole way of life, material, intellectual and spiritual*”.

Neste caso, a cultura, de acordo com Helder (1968 *apud* EAGLETON, 2011, p. 25), também pode se referir às “culturas de diferentes nações e períodos, bem como às culturas econômicas e sociais no âmbito de uma mesma nação”. Não há de se negar que esta concepção permitiu a compreensão pós-moderna do “modo de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele” (MONTERO, 1998 *apud* LANDER, 2005, p. 9), relacionada diretamente com a resistência das minorias, tal como declara Terry Eagleton (2011), em sua definição de cultura, como “uma forma de agir em contextos específicos” (*idem*, p. 52) ou como “a afirmação de uma identidade específica — nacional, sexual, étnica, regional” (*idem*, p. 57), isto é, a reivindicação identitária de grupos minoritários.

O terceiro conceito surge no contexto de diversas ressignificações. Seu sentido se expande para incluir a atividade intelectual em geral e reduzi-la aos “fins alegadamente mais imaginativos, tais como a música, a pintura e a literatura” (EAGLETON, 2011, p. 29). Um possuidor de cultura, uma pessoa “*cultivada*”, necessariamente teria domínio das artes. Como crítica a esta concepção, Eagleton (2011) diz que esta noção de cultura passa a ser empobrecida, pois se limita ao acesso de um pequeno grupo de pessoas.

Dentro do ensino de línguas, Kramsch (2017, p. 141) faz referência à compreensão geral da literatura e das artes como a cultura com “C” maiúsculo, isto é, a “cultura C”, pertencente à uma classe média culta. A autora aponta que

É a cultura tradicionalmente ensinada com as línguas nacionais padrões. No ensino sobre a história, as instituições, a literatura e as artes de um país-alvo está inclusa a língua-alvo em sua característica lenitiva de continuidade de uma comunidade nacional que dá a essa língua significado e valor. Culturas nacionais estão sempre vinculadas às noções do que são estilos de vida “bons” e “apropriados”, tornando-se propiciadores de orgulho e lealdade. Como essas noções estão impregnadas de valores morais, alunos de línguas estrangeiras que cresceram com outros valores muitas vezes acham difícil entender culturas estrangeiras a partir deles (KRAMSCH, 2017, p. 142).

Do outro lado, Kramsch (2017, p. 142) faz referência à “cultura c”, ou “pequenas culturas”, qual seria “a forma de comportar-se, comer, conversar, viver de nativos da língua, bem como os seus costumes, crenças e valores”. Sua aplicação no ensino de línguas muitas vezes se limita a ensinar as regras sociolinguísticas do mesmo modo que são ensinadas as regras gramaticais, trazendo um destaque às características nacionais, mas com pouco aprofundamento histórico. Se considerarmos o ensino de LE, a cultura tende a ser “compreendida em seu aspecto

prático, turístico, em que há instruções de como agir no país-alvo” (KRAMSCH, 2017, p. 143).

A definição de cultura pela antropologia é introduzida por Edward Tylor (1871 *apud* LARAIA, 1994), para quem a cultura é um comportamento aprendido e um objeto passível de estudo sistemático. Esta definição considera que a cultura é “um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução”, como aponta Laraia (1994, p. 30).

Os estudos de Alfred Kroeber (1876-1960), também da antropologia, contribuíram na ampliação do conceito de cultura, pois o autor (*apud* LARAIA, 1994, p. 52) defende que a cultura vai além da herança genética, por isso é um processo acumulativo que “determina o comportamento do homem e justifica suas realizações”. Além disso, ela é considerada como um “meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos” (*apud* LARAIA, 1994, p. 52).

Laraia (1994) destaca que a antropologia moderna tem buscado uma reconstrução do conceito de cultura por meio de numerosas reformulações e, dentre elas, o autor apresenta o trabalho de Roger Keesing (1974), que faz uma divisão entre as teorias de cultura como sistema adaptativo e as teorias idealistas. A primeira concepção entende as culturas como sistemas que “servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos” (LARAIA, 1994, p. 59). Por outro lado, as teorias idealistas são divididas em três abordagens, as quais consideram a cultura como “sistema cognitivo”, “sistemas estruturais” e “sistemas simbólicos”. A abordagem das teorias idealistas como sistema cognitivo considera a cultura como um sistema de conhecimentos necessários para se obter uma aceitação dentro da sociedade, e tem como destaque os estudos de W. Goodenough (s.d). Na segunda abordagem, desenvolvida pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss (s.d), a cultura é definida como uma criação acumulativa da mente humana e, por isso, “o pensamento humano está submetido a regras inconscientes, um conjunto de princípios que controlam as manifestações empíricas de um dado grupo” (LARAIA, 2001, p. 61). A última abordagem, seguindo a concepção de Clifford Geertz (s.d), define cultura como um conjunto de mecanismos de instruções para governar o comportamento.

Antes de finalizarmos o apanhado de definições de cultura, mas sem reduzi-la apenas às discussões trazidas, não podemos nos esquecer da concepção de Ruth

Benedict (1972 *apud* LARAIA, 2008, p. 67): “a cultura é uma lente através da qual o homem vê o mundo”, ou seja, a forma como agimos neste mundo está influenciada diretamente pelo que a cultura nos permite ver. Ainda temos também a definição de cultura, por Terezinha Maher (2007, p. 261), como “um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos”.

Embora haja muita divergência entre os diversos conceitos - o que é compreensível para um termo complexo ligado a uma sociedade complexa-, há um consenso em que a cultura não é um fator genético e por isso “as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais” (LARAIA, 1994, p. 17). A discussão sobre o conceito de cultura é um processo que talvez nunca termine, segundo o mesmo autor (*idem*, p. 63), “pois uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana”, e é essa incompletude e instabilidade dos sentidos para a palavra cultura que nos guiará neste trabalho.

1.2 Construção das identidades e a linguagem

Língua e cultura são noções constitutivamente imbricadas. Nas palavras de Brown (2000, p. 177, tradução nossa): “uma língua é parte de uma cultura, e a cultura é parte da língua, as duas são intrinsecamente interligadas, de modo que não se pode separar uma da outra sem a perda do significado de uma delas”¹¹. Por meio da língua, somos capazes de construir e revelar nossas identidades e de materializar os processos históricos e discursivos da cultura.

Assim como as noções de cultura foram mudando ao passar do tempo, o que se compreendia sobre identidade também foi sendo modificado. De acordo com Stuart Hall (2001), as identidades passaram primeiramente pelo sujeito do Iluminismo, o qual considerava que “centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2001, p. 11). Posteriormente, surge o pensamento do sujeito sociológico: “a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade”; e, atualmente, sob a concepção do sujeito pós-moderno, cindido, descentrado, a compreensão da identidade passa a ser algo como não fixa, essencial ou

¹¹ Do original: *A language is a part of a culture, and a culture is a part of a language: the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture.*

permanente, ou seja, “a identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação à formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2001, p. 12-13).

Essa última concepção de identidade está diretamente influenciada pelo contexto histórico que vivemos. É notável a forma como a globalização transformou a forma como lidamos com as dimensões tempo, espaço e lugar, e com os “fatores econômicos e culturais, promovendo mudanças significativas nos padrões de produção e consumo, promovendo identidades novas e globalizadas” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012, p. 26). Por meio dela, tornou-se possível

[...] a “compressão espaço-tempo”, a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância (HALL, 2001, p.69, grifo do autor).

As consequências da globalização sobre os limites nacionais de território e identidade, segundo Hall (2001), são que de um lado há um forte processo de desintegração das identidades nacionais devido ao crescimento da homogeneização cultural; do outro lado, há uma resistência à globalização, resultando no reforço e na reivindicação das identidades nacionais, locais ou particularistas. Em meio a tudo isso, novas identidades estão surgindo como resultado da hibridação, o que não significa uma perda de identidade, pelo contrário, como afirma Laclau (1996 *apud* HALL, 2003, p. 87), a identidade híbrida pode atuar no “fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades”.

O forte aumento das identidades híbridas se justificaria pelo grande movimento migratório, ou diaspórico, onde por motivos econômicos, bélicos, entre outros, as pessoas estão se locomovendo cada vez mais e modificando as sociedades e a política ao redor do globo (HALL, 2003; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012; WOODWARD, 2000). O processo de migração produz tanto identidades plurais/múltiplas, devido ao não-pertencimento a uma única pátria (GILROY, 1997) quanto identidades contestadas, as quais “resistem a nomeações, limitações e imposições de forma passiva” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012, p. 27) em um processo marcado por grandes desigualdades (WOODWARD, 2000).

Essas mudanças nas identidades produziram o que alguns autores apresentam como a “crise das identidades” (HALL, 2001;

MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012; WOODWARD, 2000). As identidades que antes eram tidas como fixas, agora abrem espaço para incertezas localizadas em uma esfera fragmentada e descentralizada, podendo haver contradições entre as identidades que assumimos em diferentes contextos. Como aponta Woodward (2000, p. 30), “estamos diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos”. Por isso, inevitavelmente, haverá situações nas quais nossas identidades pessoais irão entrar em conflito com as exigências de uma outra identidade, por conta dos valores e atitudes esperados nas instituições e esferas das quais participamos. Ainda há de se considerar que qualquer indivíduo pode se identificar com alguma posição identitária ou se opor a ela.

Ao mesmo tempo em que as nossas relações interpessoais podem produzir contradições, é por meio da nossa diferenciação com o outro que construímos nossas posições identitárias, ou seja, nos definimos por aquilo que não somos, pela marcação das diferenças (WOODWARD, 2000). Como aponta Hall (2003):

Deve haver algo "exterior" a uma identidade (Laclau e Mouffe, 1985; Butler, 1993). Esse "exterior" é constituído por todos os outros termos do sistema, cuja "ausência" ou falta é constitutiva de sua "presença" (Hall, 1996b). "Sou um sujeito precisamente porque não posso ser uma consciência absoluta, porque algo constitutivamente estranho me confronta". Cada identidade, portanto, é radicalmente insuficiente em termos de seus "outros" (HALL, 2003, p. 85, destaques do autor).

Tanto a identidade como a diferença são construções compartilhadas pelos indivíduos e (re)constituídas socialmente nas relações e interações presentes no discurso e nos sistemas simbólicos, “por meio de um processo linguístico contínuo de diferenciação e de diferimento” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012, p. 37).

No entanto, considerando que a marcação das diferenças pode acontecer não apenas pelos sistemas simbólicos de representação, mas também por meios de exclusão social (WOODWARD, 2000, p. 39) e que as escolhas identitárias são prioritariamente políticas (HALL, 2003), torna-se evidente que a definição de identidade e diferença será uma prática construída no interior das relações de poder (FOUCAULT, 1986 *apud* HALL, 2003), “sempre ligada a disputas e embates, choques e conflitos de interesse, poder e legitimação de verdades” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012, p. 38) devido às classificações em oposições binárias. Estas geram hierarquizações (DERRIDA, 1991), visto que nos dualismos

sempre haverá um termo mais valorizado que o outro por causa dos pesos desiguais dados a eles (WOODWARD, 2000). Mastrella-de-Andrade (2012, p. 38) apresenta algumas formas de operação de poder presentes nas oposições binárias:

- Inclusão ou exclusão (nós “somos”, elas “não são”)
- Classificação (nós “somos superiores”, elas “são inferiores”),
- Estabelecimento de fronteiras (“nós aqui”, “eles lá”),
- Normalizar (“é assim que se deve ser”, “não é assim que se deve ser”)

Ainda sobre a normalização, a autora (*idem*, 2012) destaca a ocorrência do binarismo, no qual de um lado se encontra o que é considerado “normal” e do outro está o “desvio” ou o “anormal”.

Toda construção identitária está intrinsecamente relacionada ao discurso, pelo fato de ser construída nele e por meio dele durante os processos de significação (TILIO, 2010), que, por consequência, são determinados pelas relações sociais (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929). A linguagem permite que uma pessoa negocie “sua compreensão de si mesma (self) em diferentes lugares e momentos no tempo” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012, p. 52), e construa as significações pela interação do locutor e do receptor (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929). Essa forma como nos identificamos dentro de uma construção social acontece no nível imaginário e depende de como enxergamos o outro, de como este nos enxerga (TILIO, 2010) e de como nós pensamos que ele nos enxerga.

A inconstância das identidades torna evidente o fato de que a língua não é apenas reflexo da vida social, mas é por meio dela que “podemos pensar, falar, sentir, dar significado ao mundo que nos cerca e também prover possibilidade de mudança e transformação” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012, p. 44). Quando consideramos a língua apenas por sua instrumentalidade, reduzimos automaticamente as identidades a categorias rígidas e incontestáveis, e ignoramos sua essência construída social e historicamente. Contudo, a linguagem é um campo de lutas políticas nas quais as identidades se constituem e (re)configuram.

De acordo com Serrani, “A enunciação em novas línguas ou em variedades diferentes da própria é, como já dito, uma experiência que mobiliza questões identitárias” (2010, p. 18-19). A nossa história, nossas memórias, estão inscritas em nós com a nossa língua materna, por isso a experiência de aprender uma outra língua nos mobiliza subjetivamente:

Por um lado, a relação com outras línguas ou variedades é uma experiência de estranhamento, em direção *ao novo*, mas pelo mesmo movimento se solicitam *as bases mais antigas da própria estruturação subjetiva* (REVUZ, 1998), ou seja, daquilo que de uma história sedimenta na singularidade de um sujeito. Dessa forma, a experiência é mobilizadora também em direção à língua ou variedade de origem, aquela que teceu o inconsciente, e às bases ou memórias discursivas, que constituem a denominada “identidade cultural” de cada um de nós (SERRANI, 2010, p. 19).

Por isso, o ensino de línguas estrangeiras é um campo vasto para a compreensão do impacto das relações sociais sobre as identidades que são constituídas no processo de ensino e aprendizagem. Neste processo, a nossa subjetividade, construída pela língua(gem), legitima, contesta e (re)constrói as identidades. Habitualmente se ouve dizer em sala que, ao falarmos uma língua que não seja a materna, há uma sensação de que nos tornamos outra pessoa. Modificamos gestos, tom de voz, expressões faciais e nossa compreensão do outro e de nós mesmos, em um processo que é tanto consciente como inconsciente, e somos constantemente transformados. O contato com outras línguas e culturas pode nos trazer a sensação de aquisição de uma nova cultura nacional e sobre esse assunto falaremos a seguir.

1.2.1 Identidade cultural e nacional

Quando abordamos a identidade cultural, é frequente a associação a uma ideia de identidade nacional, a um grupo de indivíduos com características definidas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012) dentro de um território demarcado por fronteiras nacionais, pelo fato de que “as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural” (HALL, 2001, p. 47). Outro aspecto semelhante entre ambas identidades é que não podemos considerar que as identidades nacionais são transmitidas geneticamente ou que nascemos com elas, ao contrário, são formadas e transformadas nas representações apresentadas a nós, podendo até se tornar parte da nossa natureza essencial (HALL, 2001, 2003).

Uma nação e sua cultura são formadas por um sistema de representação cultural, no qual o público que a compõe participa da “*ideia* de nação tal como representada em sua cultura nacional” (HALL, 2001, p. 49, grifo do autor). Sobre o conceito de representação, Woodward (2000) afirma que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que

damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive seguir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 17)

Alguns meios de representação são, de acordo com Hall (2001, p. 70), a escrita, a pintura, o desenho, a fotografia e a simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação. Podemos incluir também a culinária, as danças, as músicas, a língua e muitos outros sistemas simbólicos que representam uma determinada cultura. As representações podem variar de acordo com a posição a partir da qual os indivíduos podem falar (WOODWARD, 2000) e sempre partem de uma matriz imaginária utilizada para representar o que imaginamos ou a percepção que temos dos outros e de nós.

Segundo Woodward (2000), utiliza-se o recurso da representação para reforçar e reafirmar a identidade cultural, a qual é alvo de constantes tentativas de autenticação para validar o que se reivindica, seja por meio da busca pela “verdade” sobre seu passado na ‘unicidade’ de uma história de uma cultura partilhada” (*idem*, p. 28), seja pelo reconhecimento do potencial de transformação que este passado por sofrer. Além disso, as estratégias representacionais contribuem na formação do senso comum de pertencimento a uma identidade nacional, isto é, a uma “comunidade imaginada”¹² (HALL, 2001).

Há alguns elementos que são fundamentais na estruturação do imaginário cultural de uma determinada identidade nacional. Hall (2001) categoriza cinco elementos principais, a saber “narrativa da nação”, “ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade”, “invenção da tradição”, “mito fundacional” e “ideia de um povo original”. O primeiro está relacionado ao fornecimento de “uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação” (HALL, 2001, p. 52). No segundo, considera-se que a essência do caráter nacional continua imutável apesar das turbulências enfrentadas pela nação durante toda sua história. O terceiro, a “invenção da tradição”, consiste na repetição de práticas simbólicas ou de rituais que refletem valores e normas de comportamento

¹² Termo apresentado inicialmente por Benedict Anderson (1983).

de um povo, resultando na continuidade de um passado histórico adequado, o qual algumas vezes pode ter sido até mesmo inventado. Em seguida, o autor apresenta a questão do “mito fundacional”, que viria a ser “uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo ‘real’, mas de um tempo ‘mítico’ (HALL, 2001, p. 54-55). Por fim, a narrativa de um povo original nos remete à ideia da existência de um povo puro e original que seria a referência de uma cultura, no entanto, como critica Hall (2001, p. 56), dificilmente este povo persiste ou exerce o poder.

É possível notar que, nas afirmações das identidades, frequentemente busca-se o retorno a um passado glorioso e autêntico (WOODWARD, 2000) de uma cultura nacional, mas que na prática pertence a uma comunidade imaginada. Cria-se uma ideia de identidade nacional em uma representação unificada, desconsiderando-se o fato de que todas as culturas existentes são frutos do hibridismo cultural. Como declara Hall (2001, p. 59), “uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural”. Para se alcançar uma identidade unificada, foi necessário previamente um apagamento das culturas anteriores em um processo violento. Contudo, “as nações são sempre compostas de diferentes grupos étnicos e de gênero” (HALL, 2001, p. 60), o que nos demonstra a dificuldade ou impossibilidade de se obter um padrão generalista que seja completo e suficiente para descrever tudo que o compõe. No contexto da identidade brasileira, por exemplo, Munanga (2010) destaca a grande presença da pluralidade racial, étnica e cultural, tornando o Brasil em uma “colcha de retalhos”.

Enquanto de um lado há uma observação às identidades culturais por uma visão essencialista, fundamentada na existência de um conjunto autêntico com características que não mudam no decorrer do tempo (WOODWARD, 2000), do outro lado, há uma visão não-essencialista, focada na observação tanto das características comuns quanto das diferenças dentro de um grupo étnico e entre este e outros grupos (*ibid.*). Vale ressaltar que as diferenças não são absolutas e que os apagamentos delas, em virtude de uma homogeneização cultural, são negociados e renegociados pelos critérios ideológico-políticos e pelo jogo de poder, os quais definem o que será incluído e excluído de uma identidade cultural (HALL, 2003, MUNANGA, 2010, MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012, WOODWARD, 2000).

2 REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA: ENTRE ESTEREÓTIPOS E RESISTÊNCIAS

2.1 As representações africanas

Antes de adentrarmos nas diversas representações que são feitas do continente africano, faz-se necessário compreender os termos *representatividade* e *representação*. De acordo com o Dicionário Online de Português¹³, a *representatividade* significa a “Qualidade de uma amostra constituída de modo a corresponder à população no seio da qual ela é escolhida” (DICIO, 2022, online), ou seja, um recorte que engloba uma multiplicidade de características de um grupo específico. Já o termo *representação*, segundo o mesmo dicionário citado, está relacionado ao “Conceito, ideia ou imagem que criamos do mundo ou de alguma coisa”, bem como ao “Processo da mente que, em si mesma, faz a correspondência de uma ideia, conceito, objeto, coisa a algo exterior, fora do âmbito da consciência” (DICIO, 2022, online).

Trazendo mais luz sobre o que é uma *representação*¹⁴, Stuart Hall (2016, p. 32) declara que se trata de “uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”, ao mesmo tempo que é também “a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo ‘real’ dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios” (HALL, 2016, p. 34, grifo do autor). Deste modo, podemos compreender que as representações, ao mesmo tempo que nos auxiliam na constituição das nossas identidades, são fruto de um processo inconsciente, compartilhado entre pessoas da mesma cultura e expresso por meio da linguagem.

Segundo Hall (2016), as construções de sentido acontecem por meio de dois sistemas de representação: os processos mentais e a linguagem. O primeiro se refere à associação que fazemos das coisas e vivências com os conjuntos de conceitos internalizados em nós. Passando para o segundo, entramos no âmbito da linguagem, na qual materializamos as representações mentais por meio dos signos e

¹³ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>.

¹⁴ Embora não apareçam na obra de Hall (2016), é válido destacar que não abordaremos aqui a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978) ou a Teoria do Núcleo Central, de Jean-Claude Abric (1994). Para mais informações sobre tais teorias, ver em:

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a.

símbolos. É por meio de uma linguagem em comum que transformamos nossos conceitos mentais em signos para então “significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos” (HALL, 2016, p. 18). A linguagem neste sentido não se resume apenas ao âmbito da fala e da escrita, mas inclui sons, imagens, gestos, expressões faciais, ou seja, tudo que utilizamos para produção de sentidos.

Para entendermos sobre como as representações constroem os sentidos por meio da linguagem, vejamos as teorias da representação apresentadas por Hall (2016). Primeiramente o autor cita a abordagem reflexiva, a qual afirma que os sentidos estão presentes nas coisas do mundo real e que a linguagem apenas funciona como um espelho que reflete o sentido que já existe no mundo. Em seguida, na abordagem intencional, acredita-se que as palavras significam de acordo com nossa intenção. Esta abordagem é falha devido à linguagem ser coletiva e por isso a “‘tradutibilidade’ é criada socialmente e na cultura, como o resultado de um conjunto de convenções sociais” (HALL, 2016, p. 42). Se cada um utilizasse a linguagem apenas com seus próprios interesses, não haveria comunicação, que é a essência da linguagem (*ibid.*). Já a terceira abordagem, que servirá de base para as discussões que apresentaremos a seguir,

[...] reconhece esse caráter público e social da linguagem. Ela atesta que nem as coisas nelas mesmas, nem os usuários individuais podem fixar os significados na linguagem. As coisas não *significam*: nós *construímos* sentido, usando sistemas representacionais - conceitos e signos (HALL, 2016, p. 48, grifo do autor).

A construção dos sentidos por meio dos sistemas representacionais não está livre das relações de poder, pois é por meio das representações hegemônicas, inseridas no imaginário coletivo, que as dominações se estabelecem. Quando nos remetemos às representações das culturas africanas, as múltiplas inferiorizações eclodem, deixando em evidência as marcas da colonialidade, que ainda está enraizada não apenas no subconsciente global, mas também nas estruturas sociais e subjetivas.

Em seu discurso no TED Global, intitulado *O perigo da história única*, Chimamanda Adichie (2009) denuncia as representações unificadas sobre a África que são reproduzidas não apenas entre pessoas de uma cultura específica, mas compartilhadas ao redor do mundo. Adichie (2009) narra o fato de quando ela chegou aos Estados Unidos e teve contato com sua colega de quarto. Esta tinha sua

mente repleta de representações de sofrimento sobre o continente africano, como declara a escritora:

O que me impressionou foi: ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada. Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos iguais. (ADICHIE, 2009, s.p)

Outro fato narrado por Adichie (2009) sobre o mesmo problema é de quando a autora apresentou seu romance ao seu professor, que logo criticou a falta de “autenticidade africana”. Para ele, um romance autenticamente africano não traria personagens dirigindo carros ou que não estivessem passando fome, ou seja, a referência da África sempre está atrelada ao atraso e à miséria.

Lamentavelmente, nós, brasileiros, cuja matriz cultural possui fortes relações com as culturas africanas, não reproduzimos este pensamento de forma muito diferente. Em suas discussões sobre as representações africanas, Oliva (2005) deixa claro que

[...] nós, brasileiros, ou pessoas do Ocidente, tratamos a África de forma preconceituosa. Reproduzimos em nosso imaginário as notícias que circulam pela Mídia, e que revelam um continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. Ou ainda, um mundo selvagem perdido no qual a natureza primitiva assusta aos homens, ou os reúne em safáris – agora de ecoturismo – em meio a leões, girafas, hipopótamos e rinocerontes. (OLIVA, 2005, p. 92)

Recordo-me de dois acontecimentos que me ajudam a mostrar aqui o que estou dizendo sobre o que entendemos da África: o primeiro deles é de quando meu cunhado, um congolês, comprou uma bicicleta, aqui no Brasil, e seus amigos o elogiaram pelo fato de ele não precisar mais utilizar os leões como “meio de transporte”, da forma como era em seu país de origem. Novamente, vemos a visão estereotipada das culturas africanas como selvagens e primitivas, além de completamente inferiores econômica e tecnologicamente em comparação com o Brasil. O outro caso é um relato do meu marido, também da República Democrática do Congo, sobre uma conversa com um colega de uma universidade brasileira, na qual este pergunta se a África do Sul é a capital da África. O questionamento feito nos aponta grandes problemas: primeiro, é fortemente compartilhada a ideia do continente africano como sendo um país, tal como Adichie (2009) critica; segundo, a África do Sul é dos poucos países que geralmente vem à mente quando há uma

referência a um país africano; terceiro, a falta de conhecimento sobre as culturas africanas está presente até mesmo no nível universitário.

Ainda com relação às imagens da África no ambiente acadêmico, Monteiro (2004) faz menção a uma entrevista que realizou com alguns alunos da Universidade Federal do Piauí sobre o que era a África para cada um. As respostas obtidas foram baseadas no discurso da mídia, não compreendendo “a sua diversidade como um continente, mas sim um país primitivo que na verdade ainda permeia no imaginário social (fome, doença, guerras, roupas coloridas, e pessoas selvagens...)” (MONTEIRO, 2004, p. 7).

Das universidades saem os professores que atuarão nas escolas e os escritores de livros e materiais didáticos que serão também distribuídos nas escolas. Se a mesma concepção reducionista dos povos africanos for transmitida aos alunos, o ciclo sempre irá se repetir, pois estes estarão nas universidades com o mesmo pensamento. A menos que o ciclo seja rompido em algum momento, toda a sociedade continuará compartilhando dos mesmos estereótipos.

Na seção a seguir, falaremos um pouco mais das origens das representações africanas citadas e como foi sua repercussão ao longo do tempo.

2.2 Buscando as origens das representações estereotipadas

No Brasil, uma das grandes barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento das culturas africanas para além do racismo, dos estereótipos, do exotismo e da pobreza, é o fato de que predominantemente não se estuda a história da África, como denuncia José Maria Perreira, do Centro de Estudos Afro-Asiáticos (*apud* MONTEIRO, 2004). Se a diversidade não é aprofundada, a história única sempre será tida como “a verdade” e por isso é “impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder” (ADICHIE, 2009, s.p). As relações de poder que definem como, quando e quantas histórias são contadas e quem pode contar (ADICHIE, 2009). Como bem afirma Adichie (2009, s.p): “O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva”.

A partir disso, apresentaremos um breve panorama, baseando-nos principalmente na pesquisa de Oliva (2005), de como as representações do continente africano foram sendo construídas ao longo dos tempos até chegar às concepções que possuímos atualmente.

Oliva (2005) destaca que umas das primeiras referências aos etíopes são encontradas nas obras *Ilíada* e *Odisséia*, de Homero, entre os séc. IX a. C. e VII a. C. Por meio de expressões não depreciativas, ao contrário dos outros escritos que se seguiram, “os etíopes são citados oferecendo banquetes aos deuses do Olimpo, que se compraziam com a fartura e variedade encontradas nas terras para além do Egito” (OLIVA, 2005, p. 95). Ainda sobre o mesmo povo, encontra-se a obra *História* (séc. V. a.C), do escritor e viajante grego Heródoto de Halicarnasso, considerado o pai da história, o qual descreve os etíopes como trogloditas, sem civilização, selvagens e inferiores, cuja língua não se aproximava de qualquer outra, e que reproduziam sons semelhantes aos morcegos.

Em meados do séc. II d. C, os estudos do geógrafo Alexandrino Cláudio Ptolomeu trouxeram grandes influências na divisão física e mental entre o mundo europeu e africano, no qual este, influenciado pelo calor intenso da região, seria um “meio ambiente primitivo e agressivo e de criaturas animais” (OLIVA, 2005, p. 96).

Entre os séculos XV ao XVII, Oliva (2005) descreve que os relatos da época foram marcados pela concepção da Europa como civilização superior, por isso os povos africanos eram “representados pelas imagens da devassidão, da barbárie, dos sacrifícios humanos, do canibalismo e da natureza fantástica” (*idem*, p. 98) pelo fato de não se encaixarem nos moldes europeus. Dois relatos que se destacam pela relação entre território, cor da pele e aparência física são feitos pelo português Gomes Zurara e pelo italiano Luis de Cadamosto. Ao se referir aos habitantes da Guiné, Zurara destacava a população pela negritude e pela feiúra, que ele considerava que “não se podia pintar coisa mais feia” (ZURARA, 1981 *apud* OLIVA, 2005, p. 99), bem como pela força física e pela habilidade no correr. Cadamosto, da mesma maneira, se refere aos aspectos físicos dos habitantes do território abaixo do Saara, apontando para o quão negros e de aparência terrível eles eram, para a corpulência e para a habilidade na natação. Ambos defendiam que as características físicas daqueles povos eram fruto do excesso de calor, que “apodrece-lhes o sangue em certo tempo do ano; morreriam se não fosse o remédio do sal” (CADAMOSTO, 1988 *apud* OLIVA, 2005). No mesmo período, ainda há o mercador londrino John Lok que também descreve as impressões que teve durante sua viagem em 1561 pela África ocidental, afirmando que os africanos negros eram “animais que não têm casa [...] também é um povo sem cabeça, com a boca e os olhos no peito” (*apud*

ADICHIE, 2009, s.p) Não limitada apenas aos europeus, esse mesmo pensamento era compartilhado por viajantes árabes ou muçulmanos, os quais acreditavam que “o calor seria responsável pelas ‘deformações’ físicas – cabelos e barbas crespos - dos africanos” (OLIVA, 2005, p. 99, grifo do autor).

Os cronistas da época identificavam o negro africano como “*tiópios*, ou *etíopes*, *guinéos*, ou *gentios*” (TINHORÃO, 1997 *apud* LIMA, 2009, p. 136, grifo do autor) e com o passar do tempo passou a ser denominado como “preto”, aqueles cujo tom de pele era mais escura (LIMA, 2009).

Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, as representações criadas sobre os africanos passam a ser resumidas em objetificação e mercadoria, ou seja, vinculadas ao trabalho corporal escravizado e ao lucro (OLIVA, 2005). Esse período foi marcado pelo tráfico transatlântico, que desumanizava os africanos escravizados não somente pelas torturas feitas durante o transporte nos navios negreiros, mas, antes mesmo do embarque, os mesmos eram forçados a rodear a “árvore do esquecimento” para romper os laços com seus ancestrais e sua antiga vida. A negação das suas próprias identidades era também feita pelo ato simbólico do batismo católico e, ao chegar na América, as suas identidades étnicas eram substituídas pelos nomes dos lugares onde embarcaram na África (OLIVA, 2005).

Até o século XVII, as representações iconográficas dos africanos¹⁵ eram semelhantes às dos europeus, diferenciando-se apenas na cor de pele, contudo a partir do final do século XVIII, passou-se a enfatizar as diferenças: o padrão de beleza seria a europeia e o negro africano seria o inverso (OLIVA, 2005).

Com a descoberta do remédio para o tratamento da malária, entre os séculos XVIII e XIX, as viagens e expedições científicas rumo ao interior da África se intensificaram, proporcionando um maior domínio europeu no continente. A partir de então, os relatos colonialistas mudaram a imagem do africano para apenas um escravo, uma mercadoria (OLIVA, 2005).

Unindo este pensamento às teorias do Evolucionismo Social e do Determinismo Racial, na segunda metade do século XIX, os europeus passaram a enfatizar quão selvagens, infantis e atrasados eram os africanos (MUDIMBE, 1988; OLIVA, 2005). Estes eram “Tachados de preguiçosos e inábeis ao trabalho

¹⁵ Mudimbe (1988) apresenta algumas pinturas que demonstram esta transição. Para mais detalhes ver em: MUDIMBE, V. Y. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Lisboa: Edições Mulemba, 2013.

sofisticado [...] considerados povos que se encontravam ainda na infância da humanidade” (OLIVA, 2005, p. 103), e por isso precisavam ser disciplinados e aprender a executar os serviços braçais. O objetivo de ensinar uma nova mentalidade sobre o trabalho e a produção era na verdade contribuir na exploração das riquezas do território. Um dos relatos mais conhecidos deste período é de Richard Burton. Ao apresentar suas percepções sobre as populações africanas, declara que estas se comunicavam com sons mais parecidos com bestas do que com qualquer linguagem humana, que eram demasiadamente preguiçosos e que, sem dúvidas, eram seres mais inferiores da raça humana, de forma que nunca evoluiria (BURTON, 1995 *apud* OLIVA, 2005). Para poder evoluir e ter alguma utilidade, era necessário se encaixar nos moldes europeus.

Segundo Oliva (2009), no imaginário brasileiro do mesmo período, os povos africanos estavam associados apenas à condição de escravidão, devido à falta de informação sobre o continente. De forma romantizada e com pouco conhecimento sobre a região subsaariana, o poeta Castro Alves traz representações muito distantes da realidade vivida nas regiões do tráfico Atlântico. Já nas décadas finais do século XIX, surge o movimento de inferioridade e incapacidade da “raça negra”, baseado no questionamento das contribuições dos povos africanos na construção da identidade nacional e nas teorias de “embranquecimento”. As representações se referiam mais ao negro brasileiro do que às sociedades africanas, e, quando se remetia a estas, era sinônimo de “falar das práticas e comportamentos que foram transportados para dentro do Brasil e que aqui foram reinventados, e não mais daquele continente de nossa fronteira atlântica” (OLIVA, 2009, p. 8).

No mesmo período e no início do séc. XX, a História passava por processos de (re)adequações que apenas reforçariam os estereótipos africanos. Acreditava-se que a História da África iniciou somente após a chegada dos europeus, devido aos registros escritos - que não eram comuns a muitas comunidades africanas, como também pela missão civilizadora europeia (OLIVA, 2005). Este argumento europeu é facilmente desconstruído pelo fato de a África Oriental ser o berço da humanidade, local de origem do *Homo Sapiens* (HARARI, 2020); além disso, no continente africano, grandes civilizações se desenvolveram, as quais foram marcos históricos, tais como o Reino Egípcio e a Abissínia. As histórias apresentavam apenas a versão do colonizador, “ignorando as contribuições das sociedades africanas, que continuavam a ser percebidas como primitivas ou bárbaras” (OLIVA, 2005, p. 107).

Em Portugal, ainda era muito difundida a imagem africana vinculada às práticas de feitiçaria ou do canibalismo em livros ou em histórias em quadrinhos nos jornais (OLIVA, 2005).

No Brasil, o gramático Alfredo Gomes passa a apresentar como origem da palavra preto “o verbo latino *sperno* (desprezar; fazer pouco caso), de onde derivaria o adjetivo *spretus*, *a um* (desprezado, rejeitado) e o substantivo *spretus*, *us* (desprezo, desdém)” (TINHORÃO, 1997 *apud* LIMA, 2009, p. 136). Até a primeira metade do século XX, a inferioridade africana, em comparação com os europeus, era a principal representação difundida (OLIVA, 2009). O primeiro trabalho deste período destacado por Oliva (2009) é do médico brasileiro Nina Rodrigues, o qual defendia que a incapacidade africana de evoluir ou de conseguir reproduzir os padrões europeus era a causa da sujeição a estes, além de acreditar que a construção de grandes civilizações africanas - como a civilização egípcia e o império etíope - tornou-se possível devido à herança da raça branca. Este argumento se perpetua até na atualidade, na tentativa de embranquecimento dos povos egípcios e na associação do Egito apenas ao Mediterrâneo e não como um país africano, como denuncia Oliva (2017). Outro relato de destaque é Silvio Romero, um crítico literário defensor das teorias raciais no Brasil, que defendia que qualquer pessoa de origem africana era classificada como integrante das “raças inferiores” (OLIVA, 2009).

De acordo com Oliva (2005, p. 110), na segunda metade do séc. XX, o surgimento dos “movimentos de independência e o aumento das pesquisas históricas sobre o continente fizeram com que, para os africanos e alguns especialistas ocidentais, a África passasse a ser vista com outros olhos”. Começou-se a notar a complexidade da história do continente e ser negro se tornou um motivo de orgulho. Contudo, Oliva (2005, p. 110) declara que os movimentos foram marcados por “certa dose de desequilíbrio e ufanismo acerca das identidades e histórias africanas”. Um dos maiores problemas é que, além de dar grande atenção para os grandes reinos enquanto pequenas sociedades foram sendo esquecidas, trouxeram a ideia de unificação da África pela positivação da raça negra, mas acabaram por reforçar a imagem de que africanos eram iguais (OLIVA, 2005). Ainda no mesmo período, o continente enfrentou diversos conflitos internos e problemas econômicos:

A repetição dos golpes políticos, o aparecimento de surtos epidêmicos, os focos de fome aguda, as rivalidades inter-étnicas, passaram a ser apresentadas e divulgadas não apenas nos textos dos teóricos e nos

discursos dos políticos locais, preocupados com a solução de seus problemas, mas, também em alguns dos mais potentes meios de comunicação de massa que a humanidade já se deparou: a Televisão, o cinema e os jornais (OLIVA, 2005, p. 111).

Devido a estes problemas e ao discurso da mídia, o imaginário global sobre a África tem sido apenas de fome, pobreza, conflitos permanentes, doenças e desesperança (OLIVA, 2005). Enquanto a imprensa reforça esse imaginário, as escolas têm feito ainda muito pouco para desconstruí-lo (OLIVA, 2009). As culturas africanas são constantemente folclorizadas ou marginalizadas por causa das práticas consideradas “primitivas”. Embora exista um movimento de desconstrução dessas representações, não podemos nos esquecer de que os problemas existentes são reais e que eles fazem parte da constituição da identidade africana (ADICHIE, 2009). Entretanto, o erro está em propagar apenas o lado negativo, que reforça os estereótipos, e o problema destes “não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2009).

2.3 Em busca da representatividade: movimentos de resistência

Como vimos, a partir do século XX, inicia-se uma busca por uma nova visão da África, que seria apenas o ponto inicial das grandes lutas que precisam ser travadas para se desconstruir as representações desenvolvidas ao longo de muitos séculos. Dentre os movimentos de resistência, podemos destacar a Decolonialidade e a Interculturalidade Crítica.

Anterior à perspectiva decolonial, na década de 70, foi criado o Grupo de Estudos Subalternos do Sul-Asiático, que tinha como objetivo analisar “criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (GROSFOGUEL, 2008, p. 116). Inspirado na visão pós-colonial desse grupo, foi instaurado, na década de 90, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, formado por acadêmicos latino-americanos que viviam nos Estados Unidos (GROSFOGUEL, 2008; MATOS, 2020). Embora o grupo tenha contribuído na crítica ao eurocentrismo, uma de suas grandes falhas, assim como a crítica pós-colonial, foi permanecer baseado em autores eurocêntricos, ou seja, defender os estudos *sobre* a perspectiva subalterna e não *com* e *a partir de* (GROSFOGUEL, 2008, grifo nosso). Por este motivo, ainda na mesma década, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos foi desagregado,

dando início ao Grupo Modernidade/Colonialidade, o qual passaria a questionar os conceitos de colonialismo e colonialidade a partir de epistemologias do Sul (MATOS, 2020).

Para nos aprofundarmos na discussão sobre a decolonialidade, precisamos previamente compreender a diferença entre colonialismo e colonialidade. O primeiro se refere ao período histórico, com um começo e fim, que compreende a dominação dos territórios invadidos por parte dos colonizadores (MATOS, 2020). Já o segundo é uma consequência da dominação colonial, “que consegue atingir diversas esferas, dentre elas, as estruturas subjetivas de um povo” (MATOS, 2020 p. 96).

Quando nos referirmos à colonialidade, incluímos as suas múltiplas facetas, sejam elas a colonialidade do poder, do ser, do saber, da natureza e da linguagem. Entende-se como colonialidade do poder a dominação europeia “do capital, dos assalariados, do mercado de capital, enfim, da sociedade e da cultura associadas a essas determinações” (QUIJANO, 2005, p. 125). Baseada na ideia de que há grupos de pessoas que são superiores a outros, surge então a colonialidade do ser, definida por Maldonado-Torres (2007, p. 92) como a “experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem”. A colonialidade do saber, segundo Quijano (2005, p. 122), está ligada ao racismo epistêmico, isto é, ao “eurocentrismo como perspectiva hegemônica do conhecimento”, reduzindo o desenvolvimento intelectual como pertencente apenas à Europa. Outra vertente da colonialidade, da natureza ou cosmogônica, se refere à desassociação da natureza com o homem, a fim de a violar a conexão dos povos originários e dos afrodescendentes com as suas tradições ancestrais e seus espaços sagrados, isto é, seu próprio sentido de existência (BOTELHO; MATOS, 2022; WALSH, 2008). Por fim, a colonialidade da linguagem, apresentada por Veronelli (2015), envolve a desumanização dos povos colonizados por meio da racionalização, nos problemas referentes à língua e raça, determinando “os espaços de circulação das línguas e suas variantes, bem como sua difusão” (BOTELHO; MATOS, 2022, p. 165).

As colonialidades não se resumem apenas às citadas, contudo, para romper com todas elas, surge a decolonialidade, definida como:

[...] um processo que busca transcender historicamente a colonialidade através da construção de outras formas de poder, saber e ser, criando novas epistemologias e ontologias. Por se tratar de um processo, a decolonialidade supõe um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que

nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões enclavadas em seus sistemas (MATOS, 2020, p. 96).

Dentre os focos dos estudos decoloniais, no eixo central encontram-se as questões de raça, visto que esta atua como uma ferramenta de classificação e controle social (WALSH, 2009). Devido à colonidade, a raça branca ocupa uma posição superior na hierarquia racial, depois se encontra o mestiço sem identidade definida, e já as mais diversas etnias indígenas e africanas são categorizadas como índio e negro (MATOS, 2020), apagando as suas mais diversas histórias e culturas. Essas divisões justificaram a suposta superioridade “natural” (WALSH, 2009), indispensável para a manutenção do poder mundial.

Com a decolonialidade, passa-se a dar voz ao Sul epistêmico, isto é, aos sujeitos e as realidades socialmente marginalizadas que sofreram com a colonização e não apenas os povos localizados no Sul geográfico (MATOS, 2020). Não se trata apenas de pensar criticamente *sobre* o “outro”, mas em diálogo com este. Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, a decolonialidade nos abre os olhos para as relações de poder presentes nas concepções de língua, cultura e identidade, bem como na crítica aos materiais eurocêntricos e entre outras muitas possibilidades.

Na luta contra o racismo epistêmico, as pesquisas em Linguística Aplicada têm buscado “romper fronteiras epistemológicas para problematizar a linguagem” (MATOS; BOTELHO, 2020, p. 122), *suleadas*¹⁶ pelos discursos que antes foram silenciados e oprimidos. Dentre as visões vindas do sul, podemos citar a perspectiva afrogênica, que traz o protagonismo afrodescendente como fundamental para uma nova compreensão do mundo (BOTELHO; MATOS, 2022). O conceito de afrogênico foi desenvolvido pela antropóloga Sheila Walker em 2001, cuja definição ela resgata em trabalho posterior:

[...] o que tem sua origem na história, a maneira de ser e de saber, as interpretações e os estilos de interpretação dos africanos e afrodescendentes. Refere-se às experiências, interesses e prioridades dos africanos, afrodescendentes e suas articulações. A palavra pode comparar-se à palavra eurogênico, conforme se usa para povos de origem europeia. São os mesmos povos que se apropriaram do direito de não somente dispor dos corpos e vidas de gerações de africanos e afrodescendentes escravizados, mas também de definir as realidades destas vidas e histórias. Uma perspectiva afrogênica é necessária para equilibrar, completar e corrigir as histórias e interpretações das américas que todos aprendemos, que se baseiam em perspectivas eurogênicas (WALKER, 2018, p. 28).

¹⁶ O termo “sulear” foi desenvolvido por Marcio D’Oliveira Campos (1991) com o objetivo de romper com a ideia do norte como principal ponto de referência, além de apresentar o olhar do sul para o sul.

Do mesmo modo, na (re)construção de enfoques epistêmicos, encontra-se a interculturalidade crítica como uma pedagogia decolonial (WALSH, 2010), um “projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27). Seu enfoque é o posicionamento crítico de fronteira (WALSH, 2005), o qual não defende uma sociedade simplesmente unificada e isenta da diversidade, mas sim com constantes transformações e permeadas pelas relações de poder, onde os conhecimentos subalternizados possam a compor os novos espaços epistemológicos (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). De acordo com Kleiman (2020, p. 21):

O tratamento da interculturalidade no campo do ensino de línguas segunda e estrangeira é altamente original, haja vista sua proposta de considerar-se o contexto fonte – “a rede de universos linguístico-discursivos existentes no sujeito, a partir das memórias histórico-sociais”–, e não apenas o contexto alvo, como é praxe no ensino de línguas. Na medida em que esse foco no contexto fonte pode iluminar a heterogeneidade, o pluralismo e a complexidade da cultura própria do aprendiz, sua utilização no ensino de língua materna também é viável e promissora quanto às possibilidades de compreensão e incorporação de processos linguístico-discursivos que não dependem da vontade do sujeito.

A interculturalidade crítica questiona “as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais” (CANDAU, 2018, s.p.), permitindo com o empoderamento grupos historicamente marginalizados ao assumir as as diferenças como parte da construção da democracia (CANDAU, 2018). Como declara Freire (2018), a interculturalidade não deve ser apenas discutida, mas vivida em sala de aula, por isso, a seguir veremos as contribuições e determinações da Lei 10.639/03 e dos documentos oficiais para o empoderamento das culturas africanas.

2.4 A Lei 10.639/03 e sua relação com os documentos oficiais da educação brasileira

No intuito de contribuir com a desconstrução das colonialidade do ser e do saber, Matos (2020, p. 107) apresenta como umas das “resistências decoloniais a currículos coloniais” a promulgação da Lei nº 10.639/03¹⁷, que torna obrigatório o

¹⁷ BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica, alterando a Lei nº 9.394/96 sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O pretexto para a sua criação, como já mencionado, se deu pelo fato de que ao menos metade da população brasileira era - e ainda é - composta por negros e pardos de acordo com os dados do IBGE, e por este motivo todos deveriam ter mais conhecimento sobre suas origens (ABERTI; PEREIRA, 2007). De fato, como declaram Aberti e Pereira (2007, p. 26):

[...] o conhecimento da história é fundamental para a constituição de identidades, conhecer a história africana, e não apenas a européia, pode se tornar referência importante não só para alunos e alunas negros, mas também para os “brancos”, que podem repensar suas identidades ao ampliar seu conhecimento sobre as realidades africanas e afro-brasileiras.

Graças ao Movimento Negro, a partir dos anos 2000, foi intensificado “o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado” (GOMES, 2017, p. 26). Dentre as grandes conquistas do movimento, houve a publicação da Lei 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, que incluiu o ensino de história e culturas indígenas, porém estas foram apenas o princípio de muitas lutas que ainda estariam por vir para que efetivamente acontecesse sua aplicação (ABERTI; PEREIRA, 2007). Ainda dentro de sala de aula, enfrentamos grandes desafios, como a falta de preparação dos professores sobre o tema, o que resulta principalmente em um ensino eurocêntrico ou norte-americanizado, quando nos referimos ao ensino de língua inglesa. Além disso, nos deparamos com livros didáticos carentes de diversidade cultural e étnico-racial e com currículos que sequer abrem espaços para refletir criticamente sobre as muitas colonialidades existentes na nossa sociedade.

Santos (2005) declara que a lei foi genericamente prescrita, sem descrever claramente sua aplicação no ensino, tornando uma responsabilidade dos professores. O autor também questiona a falta de qualificação dos professores em sala e das universidades em prepará-los para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Na mesma direção de Santos (2005), a pesquisadora Miriam Jorge (2014, p. 83) afirma que “a educação superior no Brasil, salvo raríssimas exceções, não educa para as relações étnico-raciais, tampouco sobre as histórias e as culturas africana, afro-brasileira e afro-diaspórica”.

Como complemento à Lei 10.639/03, no ano seguinte à sua promulgação, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁸ (DCNERER), por meio da Resolução 1, de 17 de março de 2004. Graças a ela, “as escolas da educação básica passam a ter um documento legal que discute e aprofunda o teor da Lei 10.639/03, capaz até de orientar a prática pedagógica” (GOMES, 2008, p. 68).

Como afirma as DCNERER (BRASIL, 2004), a questão racial não limita ao Movimento Negro, aos estudiosos sobre o assunto ou apenas ao professor em sala de aula, porém é também uma responsabilidade da escola e de toda a sociedade. Ferreira (2015, p. 138) defende que o Letramento Racial Crítico nos permite

[...] ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais.

Infelizmente, os danos causados pela colonização e pela escravidão são revelados por meio da constante discriminação do negro, a qual se dá através da desvalorização tanto da cultura africana quanto dos aspectos físicos dos afro-descendentes (BRASIL, 2004). Por isso, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14). De acordo com o documento, esse modelo de educação não consistiria apenas em mudar o foco da Europa para a África, mas trata-se de apresentar a “diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (*idem*, p. 17), que inclui, do mesmo modo, as contribuições sócio-históricas e culturais dos povos indígenas e asiáticos.

As obrigações previstas pela Lei 10.639/03 e pela DCNERER não podem, segundo Gomes (2008), ser reduzidas a um conteúdo escolar, visto que facilmente se transformaria no tema de palestra, de algumas poucas aulas ou de datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. As culturas africanas e afro-brasileiras, quando trabalhadas desta forma, são representadas de forma folclorizada, por meio de comidas e danças típicas e imagens de pessoas negras (GOMES, 2008), e silenciadas durante o ano letivo. Muito além de um conteúdo, a proposta da Lei, em conjunto com a DCNERER, tem como objetivo “promover o

¹⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer no 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade” (GOMES, 2008, p. 81).

Com relação à abordagem da História e Culturas Africanas, a DCNERER apresenta no âmbito das determinações que:

O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira) (BRASIL, 2004, p. 22).

A DCNERER declara, entre muitas outras resoluções, que História Africana devem ser tratada na perspectiva positiva e não apenas pela miséria e pela discriminação. A respeito desta representação, nos apoiamos em Jorge (2014, p. 79) para enfatizar que as identidades positivas “são marcadas pela compreensão, apreciação, valorização e afirmação da condição de ser negro”, e acrescentaríamos de se situar em países africanos, de pertencer ao continente africano. Isto é crucial numa sociedade como a brasileira, que historicamente tem se distanciado das suas origens africanas e que mostra na escola - materializada em currículos construídos sob a ótica eurocêntrica - uma história única dos países africanos e de seus cidadãos, associada à pobreza, ao atraso, à fome.

Visto que as Diretrizes operam como reguladoras de caminhos, fornecendo apenas os insumos e critérios iniciais para sua aplicação (BRASIL, 2004), voltemos nosso olhar para as formas pelas quais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza os temas relacionados à História e Culturas Africana e Afro-brasileira que serão trabalhados no ensino de língua inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental. Semelhantemente, observaremos a forma na qual PNLD 2020 busca aplicar a regulamentação dos documentos oficiais e da BNCC nos livros didáticos a serem distribuídos nas escolas públicas brasileiras.

2.4.1 Ensino da História e Culturas Afro-Brasileira e Africana na BNCC e no PNLD 2020

A BNCC é um documento normativo desenvolvido por especialistas de diversas áreas do conhecimento, cujo objetivo é definir “o conjunto orgânico e

progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Sua origem se deu pela necessidade de definir os conteúdos mínimos para a etapa do ensino fundamental, conforme o Artigo 210 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), e de estabelecer o conhecimento básico-comum e a diversidade em matéria curricular, baseado no Inciso IV do Artigo 9º da LDB. Ainda que a proposta tenha surgido para o cumprimento da legislação, Gomes (2019 *apud* MATOS, 2020) inclui a BNCC como uma das resistências coloniais ao currículo decolonial em virtude de que reforça a ideia de suposta neutralidade no ensino e que, em nome da modernização do currículo, algumas disciplinas são consideradas como irrelevantes e por isso seriam eliminadas, como foi o caso do ensino da língua espanhola.

Com relação à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a BNCC deixa evidente que a responsabilidade de trazer o tema, de maneira transversal e integradora, aos currículos e às propostas pedagógicas são de responsabilidade dos sistemas e redes de ensino e das escolas, “em suas respectivas esferas de autonomia e competência” (BRASIL, 2018, p. 19). Contudo, o documento se propõe a trabalhar a temática nas habilidades dos componentes curriculares.

Dentro do componente Língua Inglesa, vale destacar que a BNCC prioriza o ensino da língua em status de língua franca, na tentativa de tornar o inglês como não pertencente a territórios específicos e com isso não haveria uma referência única de inglês “correto”, tal qual aquele falado nos Estados Unidos ou no Reino Unido. Como afirma Siqueira (2018), não existe neutralidade na língua, por isso o inglês como língua franca

[...] aponta para caminhos que, de uma forma ou de outra, desestabilizam toda uma cadeia de crenças, ideias, posturas e princípios emanados dos chamados centros hegemônicos, assim como, desmascaram um estado de coisas que, tradicionalmente, ainda vive e se alimenta da poderosa colonialidade da língua inglesa (SIQUEIRA, 2018, p. 109).

Após apresentar sua perspectiva sobre a língua inglesa, o documento descreve os eixos da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, no entanto nos deteremos apenas no último, tendo em conta o que nos move nesta pesquisa. Para o 9º do ensino fundamental, a BNCC - em seu objeto de conhecimento: “Expansão da língua inglesa: contexto histórico”, dentro da

unidade temática “A Língua Inglesa no Mundo” - descreve a seguinte habilidade: “(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania” (BRASIL, 2018, p. 263). Esta habilidade se relaciona com a Lei 10.639/03 e a DCNERER ao abordar uma parte histórica do continente africano, isto é, o período da colonização, quanto ao papel da língua nesse processo. Sabemos, no entanto, que o ensino da história e cultura africana, de acordo com as determinações legais, vai muito além do processo de colonização, o que nos mostra que o documento é superficial em relação a discussão sobre a representatividade africana na etapa de língua inglesa para o 9º ano. A compreensão da importância africana na composição identitária brasileira pode ser até mesmo abordada no objeto de conhecimento: “Construção de identidades no mundo globalizado”, da unidade temática “Comunicação Intercultural”, por meio da habilidade EF09LI19: “Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado” (BRASIL, 2018, p. 263). Contudo, o enfoque dado a África, pelo que podemos ver, dependeria do direcionamento escolhido pela instituição de ensino e pelo professor, daí a necessidade de uma boa formação do professor e do acesso a livros didáticos que realmente mostrem a heterogeneidade cultural, linguística e identitária que caracterizam a nossa sociedade, para que os estudantes (principalmente os negros e os indígenas) possam se identificar e se reconhecer e isso passa por um trabalho efetivo com a diversidade das realizações e identidades negras, afro-diaspóricas, africanas, indígenas e o questionamento de práticas discursivas racistas e silenciadoras.

Com a criação da BNCC, além de seguir o estipulado na LDB, os livros didáticos passaram a ser desenvolvidos de forma a abranger as competências e habilidades descritas na BNCC, a fim de cumprir os requisitos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁹. É este o responsável pela regulamentação, compra e distribuição dos LDs nas escolas públicas cadastradas no Censo Escolar do Inep, de ensino fundamental e médio, tanto do ensino regular quanto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

¹⁹Todas as informações aqui apresentadas estão disponíveis no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro?view=default>>.

Segundo Real e Ferreira (2019), o PNLD teve sua primeira versão em 1937, na época nomeado de Instituto Nacional do Livro, já a PNLD de Língua Estrangeira Moderna surgiu apenas em 2011, embora o ensino de língua inglesa no Brasil já estivesse estabelecido há muito tempo.

Em seu edital de convocação para inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias, o PNLD 2020, publicado no Diário Oficial da União e no portal do FNDE, apresentou alguns critérios para a aprovação dos materiais destinados aos “estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 1), que serão utilizados no quadriênio 2020-2023. O processo de avaliação é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), a qual seleciona as instituições e os especialistas que contribuirão no processo de análise das obras. De acordo com o edital, o objetivo de avaliar as obras é garantir que os materiais enviados às escolas sejam de qualidade e com isso, incentiva-se “a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 37). Por este motivo, são aprovadas as obras que apresentem ou não falhas pontuais, mediante a correção, porém, caso as falhas pontuais sejam equivalentes a 10% do total de páginas ou haja desvios graves, serão reprovadas.

A avaliação dos materiais se baseia no Decreto nº 9.099/2017 e nos critérios comuns e específicos do edital. Dentre os critérios eliminatórios comuns, o edital do PNLD exige que os Livros Didáticos estejam de acordo “à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 37), dentre as quais se encontra o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com base na DCNERER. Como determina a DCNERER:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL, 2004, p. 25)

Outro critério eliminatório comum é a “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, que inclui a

promoção positiva da “cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 39). Já os critérios eliminatórios específicos são:

a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC; b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 42)

O processo de escolha do livro didático se baseia nas informações disponibilizadas no Guia Digital do PNLD (resenhas, fichas de análise e acesso ao conteúdo integral), considerando a pertinência da obra para cada instituição escolar. Cabe à escola escolher e determinar os LDs que serão utilizados nos anos seguintes e à Secretaria de Educação orientar as escolas durante esse processo. De acordo com a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, é de responsabilidade dos sistemas de ensino orientar e supervisionar a elaboração de livros e outros materiais didáticos para que cumpram as normas da DCNERER. Embora os critérios citados sejam eliminatórios, mostraremos na análise que os livros não se enquadram nesses critérios e mesmo assim foram aprovados.

A Lei 10.639/03 e a DCNERER representaram um grande avanço para pensar a formação integral do estudante no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como o PNLD, ao incentivar a produção de livros didáticos acordes às discussões mais atuais na LA, que primem por conteúdos e propostas de ensino que visem verdadeiramente à formação cidadã. Mas “Como um extintor de incêndio, a lei é um instrumento e, para fazer efeito, é necessária a sua real utilização, ou seja, sua efetiva implementação” (ANTUNES; MODESTO, 2018, p. 353). Por isso, essas mudanças precisam se materializar no currículo, o qual é “sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2017, p. 15). A respeito disso, voltaremos nossa atenção a seguir.

3 AS LACUNAS NO CURRÍCULO E NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

3.1 O silenciamento de culturas no currículo do ensino de línguas estrangeiras

A posição que damos em sala de aula para determinadas identidades e culturas reflete o jogo de poder presente no currículo de ensino de línguas estrangeiras. Quando deixamos de observar o currículo apenas pela sua tecnicidade²⁰, isto é, pelo *que* e *como* devemos ensinar, torna-se evidente que não há neutralidade no ensino, pois qualquer seleção realizada envolve questões de poder²¹ (SILVA, 2010).

Diversas instituições escolares enfatizam culturas hegemônicas, ao passo que silenciam, banalizam e/ou tratam de forma estereotipada as vozes de grupos historicamente marginalizados na sociedade (SANTOMÉ, 1995). Dentre algumas lacunas deixadas em relação aos grupos marginalizados, Santomé (1995) considera, como uma das mais importantes, a reflexão sobre o real significado das diferentes culturas das raças ou etnias, considerando o momento em que vivemos de compartilhamento de território por diferentes etnias. Semelhantemente, há uma “carência de experiências e reflexões sobre uma educação anti-racista e programas plurilingüísticos” (SANTOMÉ, 1995, p. 167) nas instituições escolares.

As diferenças culturais geralmente são utilizadas como justificativa para privilegiar grupos sociais enquanto se inferioriza outros. Muitas vezes, disfarçada pelo discurso de neutralidade, essa forma de opressão é trazida no sistema educacional em análises etnocêntricas realizadas por professores, materiais curriculares e/ou livros didáticos, em que “as atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, sócio-econômicos e culturais” (*idem*, p. 169).

Santomé (1995) afirma que a abordagem das culturas silenciadas tende a propostas de trabalho no modelo de “currículos turísticos”, na qual utiliza-se unidades didáticas isoladas para abordar a diversidade cultural com um olhar sobre

²⁰Tal como é defendido pelas teorias tradicionais do currículo abordadas na obra de Tadeu da Silva (2010) sobre as diferentes teorias do currículo.

²¹Esse pensamento é defendido pelas teorias críticas e pós-críticas do currículo, as quais focalizam as conexões entre saber, identidade e poder. Para aprofundar mais, consultar: SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

o outro como exótico, problemático e distante. A existência desse tipo de currículo se dá pela utilização de algumas atitudes que apresentaremos a seguir.

A primeira atitude apresentada é o recurso da *trivialização*, a qual seria a abordagem de grupos não-majoritários de forma superficial e banal, apresentando apenas “seus aspectos mais de estilo turístico, por exemplo, seus costumes alimentares, seu folclore, suas formas de vestir, seus rituais festivos, a decoração de suas habitações, etc” (*idem*, p. 173).

Outra forma de silenciamento, que nos alerta Santomé (1995), acontece pela utilização da técnica dos *souvenirs*. Como seu próprio nome já indica, seria a apresentação extremamente esporádica da diversidade social e cultural, como, por exemplo, uma pequena amostra de uma cultura diferente dentre todos os materiais didáticos utilizados em sala.

O apagamento das culturas pode se dar também por uma estratégia utilizada constantemente nas escolas “ao *desconectar* as situações de diversidade da vida cotidiana” (*idem*, p. 173, grifo do autor), isto é, utilizar um dia específico para abordar a diversidade e nos demais dias apenas silenciá-la ou até mesmo atacá-la. As escolas brasileiras geralmente destinam um dia específico para falar sobre a importância da cultura afro-brasileira (Dia da Consciência Negra) e outra data para homenagear as tribos indígenas (Dia do Índio), contudo, o formato apresentado resulta em uma valorização do exotismo e do estranhamento.

Um recurso amplamente conhecido é a *estereotipagem*, que se refere à utilização de imagens criadas e socialmente compartilhadas de um coletivo diferente do que se vive, as quais reduzem um conjunto de características complexas a apenas meros traços redutores, por exemplo, afirmar que as populações negras são primitivas e que precisam evoluir (SANTOMÉ, 1995).

A última abordagem apresentada é a *tergiversação*, considerada como a mais perversa forma de tratamento curricular, pois se trata da deformação e/ou ocultação da história e da origem das comunidades tidas como marginalizadas. Essa abordagem trata de

[...] construir uma *história* na medida certa para enquadrar e tornar *naturais* as situações de opressão. Explicar que se existem grupos marginalizados ou oprimidos é devido à sua inferioridade genética, à sua vagabundagem, à sua maldade inata, etc. (SANTOMÉ, 1995, p. 174)

O apagamento das culturas pode ser visto também nos livros didáticos, pois estes utilizam diversos recursos para atribuir uma identidade legítima a quem são ou

podem ser falantes de determinadas línguas (GRIGOLETTO, 2003) por meio dos seus discursos de autoridade, e sobre este tema que nos deteremos a seguir.

3.2 O discurso do LD e blackout cultural no ensino de língua inglesa

O livro didático é considerado uma das principais fontes de informação no contexto pedagógico (JOHNS, 1997 *apud* TILIO, 2008), mas ao mesmo tempo é uma arma com a qual o professor precisa saber lidar e possuir habilidade para manusear (TILIO, 2008). Concordamos com Tilio (2010, p. 169) quando afirma que os livros didáticos produzem “discursos, constroem identidades sociais e retratam componentes culturais ao ensinar uma língua estrangeira”. Por isso, eles podem funcionar tanto como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, quanto como instrumentos de autoridade para silenciar vozes de alunos e professores e para construir determinadas identidades (TILIO, 2010) que legitimam e reforçam estereótipos (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2012).

Coracini (1999a) aponta que, em sala de aula, geralmente são tomadas duas posturas em relação ao livro didático. Na primeira, o LD possui verdades indiscutíveis e por isso deve ser seguido na íntegra, cabendo ao professor e ao aluno seguirem fielmente o conteúdo apresentado, sem questionar as perguntas mal formuladas ou as respostas “corretas” do manual do professor. Já a segunda postura busca o radicalismo ao evitar seguir um livro didático específico, optando, portanto, por recortes de livros variados ou pela produção do próprio material didático, o qual frequentemente entrará nos mesmos moldes/padrões de um livro didático tradicional. Como aponta a autora: “o LD já se encontra, de certo modo, [...] “internalizado” no professor (CORACINI, 1999a, p. 24, grifo da autora).

Entre os dois extremos, a melhor opção, portanto, seria colocar-se no centro, encontrar um equilíbrio no qual seja possível utilizar o livro didático, olhar para ele de forma crítica e complementá-lo sempre que necessário de acordo com contextos e objetivos específicos? Acreditamos que sim. Não podemos nos esquecer que, mesmo em meio a muitas críticas, o livro didático tem as suas vantagens que merecem ser mencionadas aqui. Tilio (2008, p. 19) destaca três pontos importantes: o LD traz “uma visão organizada da disciplina em questão”; auxilia o trabalho do professor; e, além disso, proporciona o “reconhecimento de uma área do conhecimento como ciência”.

Muitos professores adotam o livro didático, como mostra o trabalho de

Coracini (1999b), pelo fato de ele apresentar os conteúdos exigidos pelos documentos oficiais (ou pelo menos se espera que ele apresente), ou seja, por ele ser um auxílio no ensino dos conteúdos programáticos (TILIO, 2008). Desta forma, o LD proporciona uma economia de tempo ao preparar as aulas e também permite que os alunos tenham acesso a um material para referência do conteúdo abordado em aula (CORACINI, 1999b). Vale ressaltar que graças aos documentos oficiais, dentre eles o PNL, a qualidade dos livros didáticos enquadrados nos critérios de avaliação tem melhorado visando uma formação cidadã dos estudantes.

Outro papel de destaque dado ao livro didático é a sua relevância “na constituição da identidade de professores e alunos, na formação de seu imaginário a respeito da cultura do outro, do estrangeiro” (PERUCHI; CORACINI, 2003, p. 364), pois de um lado encontramos o discurso midiático, focado apenas nos países de grande destaque econômico em nível global, já do outro lado temos o livro didático que apresenta aspectos culturais que talvez o professor e o aluno não tenham tido a oportunidade de vivenciar presencialmente, e o LD acaba sendo uma porta de entrada para esse conhecimento. O que não quer dizer que o livro assumiria o papel de influenciar o aluno a adquirir outra cultura, pois muitas vezes isso resultaria em uma imposição colonial (TILIO, 2008). O livro didático contribui, portanto, como uma ferramenta repleta de possibilidades e conhecimentos para auxiliar alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem linguística (PERUCHI; CORACINI, 2003).

Contudo, há de se considerar que o livro didático está inserido em um contexto de poder que o impulsiona a exercer sua autoridade. Primeiramente, ele é escrito por autores que, ao selecionar os tópicos e suas abordagens, refletem suas ideologias, ao passo que têm suas vozes silenciadas pela editora (TILIO, 2008), devido à necessidade de se encaixar nas regras impostas por ela para que o material seja divulgado (TILIO, 2010). As editoras, por sua vez, buscam atender os seus interesses comerciais (TILIO, 2008) do mesmo modo que atendem aos interesses das instituições de ensino, as quais controlam quais são os saberes considerados legítimos (GRIGOLETTO, 1999). As instituições educacionais, de acordo com Tilio (2008, p. 135), tanto possuem políticas educacionais e ideologias como estão inseridas em um contexto mundial de pós-modernidade, “supostamente globalizado que privilegia a indústria cultural e o pensamento ocidental.” Não obstante, a escola é entendida como um “aparelho ideológico do Estado”

(ALTHUSSER, 2001 *apud* TILIO, 2008, p. 134) e, considerando o livro didático como um instrumento desse aparelho, o LD "serve ao estabelecimento de relações sociais e de poder e de veiculação de ideologias" (SOUZA, 1999 *apud* TILIO, 2008, p. 134).

Onde se encontra a voz do professor? Apagada pela escola em que trabalha ou pelo livro didático, que, em muitos casos, foi escolhido pela própria instituição de ensino (TILIO, 2008). O que se tem a dizer sobre a voz do aluno? Encontra-se no patamar mais baixo da hierarquia de poder, obediente às ordens do professor e aos comandos dados pelo livro didático.

Toda essa estrutura de poder deixa em evidência diversas problemáticas presentes no discurso do livro didático de línguas estrangeiras. Como declara Tilio (2008), as editoras geralmente determinam que os LDs evitem questões polêmicas referentes aos aspectos culturais, optando apenas pelo chamado "conhecimento cultural relevante" (*idem*, 2008, p. 138). Adota-se uma postura de neutralidade nitidamente persuasiva (CITELLI, 1988 *apud* GRIGOLETTO, 1999). Assim sendo,

[...] a perspectiva de neutralidade da língua também contribui para a construção da unidade, pois, ao ser representada como objeto homogêneo, uno e uniforme, ela se torna um bem acessível a todos em igual medida e possibilita a comunicação perfeita. Em todos os mecanismos descritos acima pode-se afirmar que ressoam sentidos do discurso colonial [...]. No discurso colonial, a negação das diferenças faz parte da retórica do colonizador, pois cria um efeito de diminuição da distância entre colonizador e colonizado e uma pretensa aproximação (GRIGOLETTO, 2003, p. 357).

O discurso da neutralidade não apenas normaliza os estereótipos e os clichês (TILIO, 2008), como também apaga "a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior das culturas), a diferença (o outro como aquilo que eu não sou) e especificidade (o livro para o aluno brasileiro)" (GRIGOLETTO, 2003, p. 360).

Os LDs geralmente apresentam um mundo ideal e livre de conflitos sociais, inserido em contextos culturais tendenciosos (TILIO, 2010). Por outro lado, há alguns que, ao tentar focar na crítica à classe dominante, trazem apenas o grupo oprimido, o que pode tornar ainda maior as segregações e marginalizações, visto que não contribuirá para o conhecimento das diferenças (*idem*, 2008). Ainda há casos como de um dos livros didáticos analisados da pesquisa de Grigoletto (1999), em que até houve uma apresentação de "conteúdo altamente ideológico" (*ibid.*, p. 85), mas que foi ignorado completamente nas atividades relacionadas a ele, ou seja, do mesmo modo não atinge o objetivo de levar os alunos à compreensão da diversidade e das relações de poder.

Sobre as escolhas dos contextos culturais no livro e nas atividades, Tilio

(2010, p. 170) declara que estas “podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas, ou, pelo menos, manifestadas, em determinado momento” e que é “por meio do mundo retratado pelo livro que o aluno se reconhece, ou não, como parte integrante desse mundo e se vê capaz de agir, ou não, nele e sobre ele” (TILIO, 2010, p. 176).

Ao buscarmos pelas identidades sociais de raça, encontramos que diversos livros didáticos de língua inglesa legitimam um cenário de racismo silenciado (BEZERRA; NASCIMENTO; FERREIRA, 2017; CONTI; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015; FERREIRA; CAMARGO, 2013), em que impera a “ideologia da branquitude, a qual sobrepõe os brancos em relação aos negros” (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p. 165) e em que a imagem do negro, quando não ocultada²², é estereotipada ou colocada em plano de fundo. Ferreira (2022, p. 210), ao citar sua pesquisa de 2012, destaca que, no livro didático mais vendido no Brasil para institutos privados de língua inglesa, 89% das pessoas representadas eram brancas, enquanto apenas 5,8% eram negras. Ou seja, não são abertos espaços para os debates sobre racismo e segregação racial, sequer é abordada a importância do negro na constituição histórica e cultural do povo brasileiro. Podemos ver que o discurso ideológico da classe dominante não é apenas defendido nos conteúdos como também nas imagens e na disposição dos elementos nas páginas (TILIO, 2008).

A falta da representatividade negra evidencia os débitos deixados pela colonização, os quais dificultam visualizar os povos afrodescendentes e o próprio continente africano para além dos estereótipos. Na pesquisa de Ferreira e Camargo (2013), as autoras mostram como os países africanos são vistos pelo exotismo ou pela simples redução a um “continente dos negros”.

Por outro lado, quando os livros didáticos de língua inglesa se referem à Europa ou a países como Estados Unidos, a abordagem é completamente diferente. Como aponta Tilio (2010), há uma forte tendência²³ em reduzir o mundo apenas a esses dois lugares e o que está fora é jogado em um emaranhado de

²²Na pesquisa de Conti e Mastrella-de-Andrade (2015), os dados são muito assustadores: de todos os personagens que aparecem nos livros didáticos analisados, 77,1% eram brancos e 14,3% eram negros.

²³Tilio (2010) analisa 12 livros didáticos e constata que seis deles apresentavam uma visão de mundo reduzida apenas ao continente europeu e aos Estados Unidos, dois focavam apenas no território norte-americano, apenas 3 traziam uma visão de mundo globalizado e em um dos livros analisados não há referência ao contexto cultural.

superficialidades e de características culturais estereotipadas ou curiosidades exóticas, como, por exemplo, o que se tem de turístico ou de vida cotidiana. Mesmo sendo livros didáticos escritos por brasileiros, ainda que haja referências brasileiras com mais frequência, eles tendem ainda “a reproduzir a mesma pluralidade superficial, folclorização e propagação de estereótipos em relação às demais culturas” (TILIO, 2010, p. 186). Ou ainda, quando se propõe questionar estereótipos dos brasileiros, o discurso do livro e as atividades propostas muitas vezes reforçam discursos que produzem o efeito da estereotipia²⁴; isto é, acaba reafirmando as visões estereotipadas que se propõe desconstruir.

Outro problema frequentemente encontrado nos livros está relacionado aos modelos de atividades superficiais de leitura, que determinam as possíveis interpretações que o aluno pode ter e onde ele precisa focar, sem ao menos considerar sua capacidade crítica e argumentativa. Isso se torna evidente pela comum inclusão de um glossário próximo ao texto, que antecipa qualquer possibilidade de dedução de significado bem como torna indispensável o conhecimento de todas as palavras para alcançar uma possível interpretação (GRIGOLETTO, 1999). Embora as atividades se proponham a abrir espaços para o aluno falar, o foco na aquisição lexical e na organização gramatical superabundam a tal ponto que a liberdade de interpretação é camuflada.

Esse autoritarismo não só silencia o aluno, como também o professor, pois se espera que este guie fielmente a turma pelas interpretações descritas no manual do professor (*ibid.*). Em outras palavras, a compreensão do texto não precisa ser construída, e sim absorvida, como uma tentativa de controlar quais conhecimentos podem ser considerados legítimos. Geralmente tais atividades são apresentadas por meio de perguntas de localizar informações no texto ou questões de marcar verdadeiro ou falso (CORACINI, 1999a; GRIGOLETTO, 1999). Sabemos com Grigoletto (1999, p. 101) que “A crença de que é possível (de)limitar as interpretações de um texto no ato da leitura é uma ilusão de natureza ideológica”.

Mesmo dentre suas qualidades e defeitos, todo livro didático requer uma complementação, pois ele “nunca será auto-suficiente” (TILIO, 2008, p. 121). O LD não é um manual de instruções que deve ser seguido fielmente sem

²⁴A título de exemplo citamos aqui o capítulo de Serrani (2020), que analisa com critérios multirrede-discursivos a unidade “Brazil: our people, our country”, do livro *High Up 1* (DIAS; JUCÁ, FARIA, 2013).

questionamentos ou sugestões, mas sim um mapa repleto de possibilidades. Como todo mapa, nem sempre todas as informações necessárias são encontradas lá. De acordo com o caminho que se escolhe seguir, os detalhes, que em uma visão macro muitas vezes são considerados desnecessários ou passam despercebidos, são fundamentais para alcançar o objetivo final. Por isso, cabe ao professor, considerando a participação dos alunos e o contexto e os objetivos de aprendizagem, propor atividades de questionamento e reflexão a fim de que por meio da educação seja possível desconstruir preconceitos e estereótipos, “visando a construção de inteligibilidade sobre o mundo social para a construção de sociabilidades fundadas no respeito às diferenças de toda ordem” (BEZERRA; NASCIMENTO; FERREIRA, 2017, p. 225). Nas palavras de Tilio:

Em vez de apresentar aos alunos um falso saber, o professor pode conscientizá-los sobre as contradições da sociedade em que vivem, revelando “os valores, preconceitos e concepções ideológicas contidas no livro didático” (Freitag *et al.*, 1997, p. 78), aproveitando seu conteúdo para denunciar os preconceitos, as concepções falsas do mundo e o tratamento tendencioso dado a certos tópicos específicos. (TILIO, 2008, p. 133-134)

Embora muitos professores de línguas estrangeiras em atuação não tenha o hábito de ler os trabalhos acadêmicos da área da Linguística Aplicada (CORACINI, 1999a), é preciso enfatizar uma formação de professores que os torne “capazes de discutir e problematizar os seus livros didáticos na escola e nas aulas de língua inglesa” (FERREIRA; CAMARGO, 2013, p. 197). Do mesmo modo, vemos a necessidade do Letramento Racial Crítico,

pois nos possibilita entender como somos educados a reproduzir a desigualdade racial através de um artefato cultural que é o livro didático. As práticas de letramento racial crítico exercidas no cotidiano de sala de aula podem colaborar para uma educação e reflexão crítica para que tenhamos equidade de representação em livros didáticos no que se refere às questões de identidade racial negra. (FERREIRA, 2022, p. 213).

As colonialidades existentes no ensino ainda criam abismos entre a escola e a universidade (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2019) de forma que acredita-se que esta possui o objetivo de produzir o conhecimento para que aquela possa aplicar. No entanto, os trabalhos da Linguística Aplicada tem buscado o diálogo entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar, a fim de mostrar a necessidade da resistência perante os padrões dominantes. Por isso, considerando que a formação de professores é um processo contínuo, torna-se indispensável a constante atualização do professor, para que este possa se posicionar criticamente diante do material didático utilizado e não ser passivo a todas ideologias presentes nele.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1 Modalidade e tratamento do objeto de pesquisa

Como objetivo geral desta pesquisa, nos propomos a analisar a representação africana em dois livros didáticos de língua inglesa propostos pelo PNLD 2020. Especificamente, lembramos o leitor, buscamos observar como os livros didáticos têm apresentado a história e cultura africanas, em cumprimento à Lei 10.639/03. Realizaremos este processo com base na epistemologia decolonial e em diálogo com os outros alicerces teóricos discutidos nos capítulos teóricos desta dissertação.

Nesse sentido, consideramos que a presente pesquisa se inscreve numa abordagem qualitativa, pois se preocupa “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Este foi o modelo de pesquisa mais adequado para responder à pergunta de pesquisa “Como dois dos livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo PNLD 2020 abordam a representatividade africana?”, visto que

[...] trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências (TRIVIÑOS, 1987 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Dentro da modalidade de pesquisa qualitativa, adotou-se uma perspectiva analista-interpretativista, pois, acreditamos, de acordo com Schwandt (2006, p. 195), que a ação social é inerentemente significativa, e para esta ser entendida é necessário que o investigador compreenda o significado que constitui aquela ação.

Além de se tratar de uma pesquisa qualitativa e analista-interpretativista, cabe ressaltar que, a partir dos instrumentos e técnicas de coleta utilizados, trata-se de um estudo em que se articulam a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2001) sobre os trabalhos relacionados à temática desta pesquisa e sobre as teorias que iriam orientar e fundamentar as análises realizadas. Quanto ao tratamento do objeto de pesquisa, trata-se de uma pesquisa documental analítica (LAKATOS; MARCONI, 2001), cujos objetos de análise são dois livros didáticos propostos pelo PNLD 2020. Para o desenvolvimento desta pesquisa, também se fez necessário

investigar os documentos oficiais, isto é, a Lei 10.639/03, a DCNERER (2004), a BNCC (2017) e o Edital e Guia Didático do PNLD 2020, a fim de compreender como cada um abordava a representatividade africana, para então observar seus reflexos nos livros didáticos.

A escolha do PNLD 2020 se justifica pelo fato de que este é o mais recente e disponível integralmente no ano de desenvolvimento deste trabalho. Dentre os diversos componentes curriculares presentes nesse documento, destaco aqui a língua inglesa pelo seu importante papel em conectar os alunos aos diversos contextos culturais ao redor do mundo (CRYSTAL, 2005).

4.2 Contexto de realização da pesquisa

O livro didático é geralmente tido como “a única referência para o trabalho do professor, passando a assumir até mesmo o papel de currículo e de definidor das estratégias de ensino” (CARVALHO, 2006 *apud* MARTINS; KLEIN, 2021, p.113). Sua relevância no ensino permanece mesmo durante o contexto atual de pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19), a qual proporcionou uma mudança no contexto tradicional de ensino, transformando-o em um ensino remoto. Em uma pesquisa feita por Martins e Klein (2021) sobre a utilização do livro didático durante a pandemia, mostra-se que:

Como recurso presente nas escolas públicas do Brasil, o livro didático constitui-se em um importante material de apoio para o professor em sua prática. Sendo acessível e estando disponível a todos os alunos, os professores puderam utilizá-lo no acesso às explicações dos conteúdos, atividades, práticas de leitura, pesquisa e para descanso do uso excessivo dos recursos tecnológicos, além da redução de inúmeras impressões alcançadas aos alunos. Os dados da pesquisa apontaram que os professores, em sua maioria, estão utilizando o livro didático durante a pandemia. (MARTINS; KLEIN, 2021, p. 114).

Isso se justificaria pelo fato de que há ainda uma falta de preparação dos professores para enfrentar uma mudança brusca na educação, diretamente conectada com as novas tecnologias (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020). Embora a pesquisa de Có, Amorim e Finardi (2020) sobre o ensino de línguas relate que durante as aulas apenas 1,6% dos participantes continuaram usando o mesmo livro didático da modalidade presencial, priorizando os meios virtuais de ensino, a grande maioria dos participantes pretendem, depois que o isolamento social for suspenso, “continuar utilizando as ferramentas online de forma complementar às suas aulas presenciais” (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020, p. 129).

Diante disso, é possível afirmar que o livro didático manterá sua relevância no ensino, sendo necessário também analisar os materiais digitais que eles fornecem, pois ambos trarão um impacto forte no ensino de línguas, podendo torná-lo crítico ou reprodutor de ideologias hegemônicas.

4.3 Corpus

Os livros a serem analisados foram escolhidos pela sua disponibilidade na íntegra em plataformas on-line²⁵, acompanhados de materiais complementares, como o manual do professor. Partindo deste critério, das nove coleções propostas pelo PNLD 2020, apresentarei a análise de alguns capítulos de dois livros, pertencentes a diferentes editoras.

O primeiro material analisado, que também será chamado de Livro 1, é o *Way To English For Brazilian Learners*²⁶ (2018), de Claudio De Paiva Franco e Katia Cristina Do Amaral Tavares, da editora Ática. O Livro 2 é o livro didático *Become*²⁷ (2018), de Isabel Alencar Lacombe, Viviane Cristina Carvalho Kirmeliene e Adolfo Tanzi Neto, da editora FTD²⁸. As duas editoras também foram escolhidas a fim de dar continuidade nas pesquisas da Iniciação Científica e do TCC. Optei por analisar o Livro 1, pois já havia trabalhado com ele durante minha experiência docente de estágio e nas minhas pesquisas anteriores, e o Livro 2, pela presença de uma unidade destinada ao legado da colonização. A princípio, o objetivo era analisar mais livros do PNLD 2020, além dos citados, mas isso não foi possível devido às limitações de tempo.

Foram escolhidos os livros didáticos destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental considerando que os alunos já terão um contato maior com a língua inglesa, o que torna mais viável o aprofundamento dos aspectos culturais e críticos do ensino de línguas. Antes da escrita do projeto de mestrado, eu queria analisar os livros didáticos destinados ao 3º ano do ensino médio, pelo fato de ser o último ano da educação básica, porém o PNLD dos livros didáticos para o ensino médio ainda

²⁵ No contexto de pandemia causada pelo COVID-19, tornou-se mais difícil o acesso aos materiais físicos, seja em escolas ou bibliotecas, devido ao distanciamento social, por isso a disponibilidade on-line foi um fator decisivo para a escolha dos materiais.

²⁶ Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/pnld/2020/obra/way-to-english-for-brazilian-learners-9-ano-atica/>>. Acesso em: 01 out 22

²⁷ Disponível em: <<https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/become/volume-9>>. Acesso em: 01 out 22

²⁸ Embora a editora tenha disponibilizado duas coleções em sua plataforma on-line, optei por apenas uma com objetivo de analisar um exemplar de cada editora. O critério de seleção foi o material que aparenta abordar mais a interculturalidade de acordo com o Guia Didático do PNLD 2020.

estava em construção. Os demais anos do ensino fundamental não fizeram parte da pesquisa visto que eu já havia analisado um livro didático do 6º ano, que é a porta de entrada para o ensino de língua inglesa nas escolas públicas, e me surpreendi negativamente no que se refere à representação africana. Por isso me voltei para a análise dos livros destinados ao público compreendido na transição para o ensino médio. Com esse recorte, reconheço que podia ser provável a escolha do volume específico em que não houvesse aprofundamento dos aspectos culturais dos países africanos, visto que, quando um material é aprovado pelo PNLD, é avaliado toda a coleção e não volumes específicos. Uma análise de todos os volumes contribuiu para uma visão ampliada da coleção, contudo, ao dar preferência pela análise de livros de coleções diferentes, foi possível ter um panorama geral dos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2020.

Os livros didáticos analisados estão entre os 4 mais adquiridos pelo PNLD 2020, ou seja, estão entre os materiais mais distribuídos para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, como podemos ver na tabela disponibilizada pelo programa (ver ANEXO 1 desta dissertação). De acordo com os dados no PNLD 2020, foram adquiridos 696.131 exemplares do *Way to English for Brazilian Learners*, que custaram R\$ 5.617.777,17 para os cofres públicos, enquanto o livro *Become* foram 197.380 unidades, pelo custo de R\$ 1.336.894,22.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

A primeira etapa da análise consistiu em observar os livros didáticos por inteiro, a fim de encontrarmos as partes que apresentassem algum tipo de menção ao continente africano e suas diversas culturas. Selecionamos apenas as unidades que continham representação africana para realizarmos a análise, mas citaremos brevemente as partes pré e pós-unidades que apresentam a África baseadas nos componentes da Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D) para a análise das unidades. Para a análise propriamente dita, mobilizamos a Proposta Multirrede-Discursiva junto com passos contra os estereótipos, tudo desenvolvido por Serrani (2020, 2022).

A Proposta Multirrede-Discursiva, nas palavras de Serrani (2020, p. 30), constitui “um guia de contribuição para realizar *sistemática e gradativamente*:

- a) análise de materiais didáticos;

- b) seleções de recursos textuais ou multimodais diversos, para complementações organizadas em suportes diferentes;
- c) planejamentos de aulas ou de cursos completos e
- d) atividades práticas em sala de aula e fora dela”.

Optamos por esta proposta tendo em conta com Rabasa (2022, no prelo) que:

A Multirrede-Discursiva [...] funciona como uma bússola para o professor em sua relação com materiais didáticos e paradidáticos, pois lhe permite fazer um recorte planejado, cuidadoso e organizado de conteúdos, discursos e textos diante da abundância que costuma aparecer em livros didáticos de línguas [...].

A mobilização desta proposta aqui se deve também a seu caráter intercultural, pois tanto na análise quanto no planejamento de materiais didáticos, ela propõe a consideração não apenas da cultura alvo, mas da cultura e contexto de partida do estudante, isto é, propõe levar em conta a sua realidade.

No capítulo “A proposta multirrede-discursiva: antecedentes, descrição geral e exemplos”, a autora define a MR-D como

[...] a sistematização de um conjunto de parâmetros relativos aos domínios cultural, linguístico-discursivo e didático, que orienta a seleção, complementação e abordagem de conteúdos, para a formação na área de língua(s) pela via da discursividade. (SERRANI, 2020, p. 29, destaque da autora)

Em outras palavras: trata-se de uma proposta que enfoca conteúdos culturais e de língua discurso de maneira entrelaçada, pois não há hierarquia entre estes, e entendendo que as práticas languageiras são sempre práticas discursivas que acontecem em um contexto sócio-histórico dado.

Para a análise dos materiais didáticos, a MR-D classifica três componentes inter-relacionados, os quais são compostos por constituintes internos. O primeiro é chamado de **Componente intercultural multirrede-discursivo** (SERRANI, 2020). Elaborado com base nos avanços dos Estudos Culturais, da Teoria do Discurso e da Linguística Aplicada, “Ele corresponde aos conteúdos de contextualização territorial, social e histórico-cultural de enunciados e textos (orais ou escritos, em qualquer suporte), mobilizados no ensino de língua(s), com consideração da diversidade cultural (SERRANI, 2020, p. 30). A partir disso, os seus constituintes internos, de acordo com Serrani (2020), se dividem em:

a) Territórios, espaços e momentos histórico-culturais

Neste constituinte é destacada a importância da contextualização territorial dos enunciados apresentados, não “apenas como físico, mas também como socioeconômico, histórico e cultural” (*idem*, p. 33). Considera-se tanto o território de origem do autor, como também os territórios apresentados no texto, o seu local de publicação ou de formulação, dando atenção às localizações geográficas (país, estado, cidade, etc.), aos espaços (escolas, igrejas, etc) e à dimensão situacional da interação linguística-discursiva.

b) Pessoas, grupos sociais e discursos

Reforçando o tratamento das questões identitárias e de subjetividade, busca-se neste constituinte verificar quem são os sujeitos previstos ou responsáveis pelos enunciados e textos, não apenas os seus nomes mas o “lugar territorial, social e de posição argumentativo-subjetiva do enunciadador” (*idem*, p. 37). Este constituinte se refere à inclusão ou observação da presença ou não de pessoas específicas e seu pertencimento a grupos sociais.

c) Legados culturais

De acordo com Serrani (2020, p. 39), os legados culturais são considerados como “um fator muito relevante para a construção das representações identitário-culturais”. Por isso, neste constituinte, considera-se a abordagem das contribuições de indivíduos ou grupos de diversas culturas, que passam de geração em geração.

O segundo componente é chamado de **Língua-discurso e gêneros discursivos**, que remete “aos conteúdos do sistema da língua a ser ensinada/aprendida e de sua enunciação, considerando seu pertencimento a gêneros discursivos e a esferas sociais específicas” (*idem*, p. 31). Visto que os recursos linguísticos aparecem sempre materializados em gêneros discursivos e possuem sentidos específicos, os constituintes deste componente são:

a) Os conteúdos do sistema fono-morfo-sintáticos da língua

Por meio deste constituinte, verifica-se o tratamento dos temas relacionados à fonética, fonologia, morfologia e sintaxe, considerando os sentidos produzidos na construção dos enunciados (*idem*), ou seja, trata-se dos conteúdos do sistema

linguístico, porém, enfocados a partir de seus funcionamentos discursivos e seus sentidos.

b) Gêneros discursivos em foco em uma aula, unidade didática ou curso

Na MR-D predomina a compreensão bakhtiniana de que a língua se põe em funcionamento por meio dos gêneros discursivos, daí que os recursos da língua estejam sempre enfocados a partir dos gêneros discursivos em que aparecem. É importante destacar também que, nos LDs costuma haver abundância de gêneros do discurso mas não o seu trabalho (SERRANI, 2020), deste modo, neste constituinte, coloca-se mais ênfase na observação da *qualidade* do trabalho com gêneros discursivos do que na *quantidade* (*idem*, grifo da autora)

Já no terceiro componente, conhecido como **Práticas de Linguagem(ns) em oficinas multirrede-discursivas**, propõe-se a realização de oficinas que relacionem os conteúdos dos dois primeiros componentes com as práticas de compreensão e de produção linguístico-discursiva (SERRANI, 2020).

a) Práticas de Compreensão: leitura, escuta e apreciação auditivo-visual

Considera-se o trabalho das atividades de leitura, a qual pode ser realizada para a compreensão global do texto, para observação de aspectos minuciosos ou para “estabelecer tópicos centrais da argumentação e dos sentidos explícitos, implícitos e interpretações pessoais dos estudantes” (SERRANI, 2020, p. 47-48). Já na escuta, se observa os aspectos físicos do som e a inteligibilidade léxica juntamente com a compreensão e produção discursiva (*idem*). A apreciação auditivo-visual está direcionada para a abordagem de imagens e músicas.

b) Práticas de Produção: produção escrita e oral e tradução entre as línguas

Partindo do princípio de que a escrita não se trata apenas de uma transcrição da fala, cabe observar se a produção escrita está limitada à escrever diálogos ou se há “uma maior reflexão sobre a especificidade do que se está escrevendo” (SERRANI, 2020, p. 53), de forma a relacionar as construções fono-morfo-sintática com a dimensão semântica (*idem*). Na produção oral, é importante observar os possíveis erros dos alunos e corrigi-los sem inibi-los durante suas produções orais. Por fim, a utilização do recurso da tradução se faz importante para permitir “muita articulação de questões metalinguísticas, metadiscursivas e interculturais, certamente relevantes na formação” (SERRANI, 2020, p. 56).

Pela sua relação com a MR-D, nos apoiamos também na proposta de cinco passos multirrede-discursivos contra os estereótipos²⁹, também da autoria de Serrani (2022). Estas escolhas nos permitiram empreender uma análise a partir de um olhar crítico para as representações das culturas africanas nos livros de inglês que compõem o nosso corpus. Embora, por motivos de tempo, tenhamos aplicado apenas os três passos que dão conta da análise de matérias, sem incluir aqueles que nos permitem planejar a complementação de LDs, explicaremos todos os passos.

Ao iniciar a análise, utilizamos o **primeiro passo**, chamado de **O questionamento**, o qual consiste em voltar nosso olhar para algum texto ou imagem trabalhados em um dado LD que apresentem os sentidos como se fossem “naturais ou óbvios” (SERRANI, 2022), a fim de propor questionamentos sobre a construção de uma representação social estereotipada por meio de “generalizações explícitas” ou de “sentidos implícitos” (SERRANI, 2022). Aqui convém determo-nos. Muitas vezes encontramos em livros didáticos generalizações, como a associação da pronúncia correta de determinadas palavras às referências britânica e norte-americana, que sabemos trata-se de imaginários construídos e legitimados ao longo de anos que acabam sendo interiorizados pelos indivíduos e passam a ser parte do senso comum. E embora muitas vezes não sejam verdades, costumam ser apresentados como verdades universais, sem direito a questionamentos. Já os sentidos implícitos dão mais trabalho de serem reconhecidos, pois se diluem em afirmações que à primeira vista não têm nada de preocupante.

O **segundo passo**: A autoria, diz respeito à verificação da autoria, da fonte do texto que nos levou ao questionamento. Neste passo, repetimos, buscamos encontrar de onde foi tirada a parte que nos causou a inquietação, para então questionar quem se responsabiliza pela afirmação que pode estar reforçando os estereótipos. Trazendo mais luz a este passo, Serrani propõe uma relação com o componente intercultural multirrede-discursivo, tendo em conta que o que se diz ressoa nas palavras de alguma pessoa específica ou grupo social ou é da autoria destes, o que se diz acontece em um dado território e momento histórico.

Com **terceiro passo**, o objetivo foi “verificar se em um dado material há atividades didáticas propostas aos estudantes, que se apoiem ou de alguma forma

²⁹ Trabalho em fase de publicação intitulado “La cultura e la letteratura nelle lezioni di spagnolo: cinque passi multirete-discorsivi contro gli stereotipi”.

retomam enunciados, textos ou imagens que causem questionamento e cuja autoria não seja clara”³⁰ (SERRANI, 2022). Neste passo é necessário mobilizar o segundo e o terceiro componente da MR-D.

No **quarto passo** desconsidera-se o texto ou imagem que apresenta os estereótipos ou toma-se como ponto de partida e, a partir de então, constrói-se “uma rede de recursos textuais ou imagéticos, seguindo a sequência dos componentes da MR-D” (SERRANI, 2022) no intuito de se aprofundar em algum tema sociocultural. A internet costuma ser um recurso efetivo no planejamento e construção dessa rede.

Por fim, de acordo com Serrani (2022), **no quinto passo**, os recursos adquiridos na etapa anterior são utilizados para a elaboração de oficinas de compreensão e produção na língua, articulando os componentes intercultural e de línguas-discurso e gêneros discursivos.

No capítulo a seguir, apresentaremos a análise dos livros *Way to English for Brazilian Learners* e *Become*, tendo como base as discussões teóricas apresentadas até aqui, relacionando-as com os três primeiros passos propostos por Serrani (2022).

³⁰Do original: “verificar si en un dado manual hay actividades propuestas a los estudiantes, que se apoyen o de alguna forma retomen enunciados, textos o imágenes que causen cuestionamiento y cuya autoría no sea clara”.

5 ANÁLISE DE DADOS

5.1 *Way to English for Brazilian Learners*

O livro didático *Way to English for Brazilian Learners*, destinado ao 9º ano do ensino fundamental, foi escrito pelo professor-doutor Claudio de Paiva Franco e publicado pela Editora Ática em 2018.

O material analisado nesta dissertação é a versão do livro para o professor em formato PDF, o qual é composto pelo Manual do professor e pelo Livro do Estudante com orientações para o professor nas laterais. Visto que utilizamos a versão *online* do livro, não foi possível ter acesso ao CD com os áudios abordados no livro, contudo, isso não foi uma grande barreira para a execução da análise pois todos os áudios continham suas respectivas transcrições nas orientações para o professor.

O Manual do professor traz informações detalhadas sobre a fundamentação teórica e legislativa do livro, o que permite que o professor compreenda os caminhos pelos quais o material se desenvolve. As competências e habilidades da BNCC são claramente destacadas e o manual lista uma série de leituras complementares para que o professor aprimore ainda mais o seu conhecimento.

De acordo com o Manual do professor, o *Way to English for Brazilian Learners* adota como pressupostos teórico-metodológicos o processo de ensino-aprendizagem pela perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1986) e pela perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007). De acordo com o autor (FRANCO, 2018, p. V) a primeira considera que “os sentidos não são inerentes à língua, mas construídos por meio da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em um dado momento sócio-histórico”, e a segunda defende que os sujeitos estão “situados no tempo e no espaço e inseridos em um contexto social, econômico, cultural, político e histórico, agem e refletem como criadores e transformadores do conhecimento e do mundo”. Partindo disso, o livro assume que os gêneros textuais são formas de vida e de ação, ou seja, muito além de formas textuais, e por isso que, ao ensinar um novo gênero, “ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2006 *apud* FRANCO, 2018, p.V).

Iniciando o livro do aluno (FRANCO, 2018), na capa de apresentação, fala-se sobre uso da língua inglesa no cotidiano e como o livro didático se propõe, por meio

do trabalho com as 4 habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) e da valorização da diversidade cultural e linguística, contribuir na formação do indivíduo capaz de utilizar a linguagem nas diversas práticas sociais. Além disso, também é destacado que serão trabalhados diferentes gêneros textuais e temas de relevância social e que o ensino de língua inglesa acontece de forma interdisciplinar e não de forma isolada.

Logo após apresentar ao aluno as diversas partes que compõem o livro e o sumário, inicia-se a primeira seção pré-unidades intitulada “*English All Around the World*”. O objetivo desta seção é, de acordo com o livro, “debater a expansão da língua inglesa pelo mundo, em virtude do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania” (FRANCO, 2018, p. 8). As seções pré-unidades posteriores são intituladas *Tips to Practice* e *Evaluating Websites*. Na primeira, são apresentadas algumas questões sobre temas que serão abordados posteriormente nas unidades, tais como a utilização do internetês, a importância da educação para a resolução de conflitos e para a igualdade social, e mudanças no corpo na puberdade. Já a segunda é destinada à avaliação de *sites* para verificar a credibilidade e a veracidade das informações lá contidas, a fim de evitar a propagação de *fake news*.

O livro possui oito unidades temáticas, que apresentam temas atuais e relevantes na formação cidadã dos alunos, tendo com base as afirmações da BNCC sobre o ensino de língua inglesa:

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018, p. 241).

As unidades abordam consecutivamente os seguintes temas:

- Mundo digital (*Today's Digital World*): *fake news*, internetês, tecnologia em sala de aula e *cyberbullying*;
- Igualdades de direitos (*Equal Rights for All*): igualdade de gênero e combate ao racismo;
- Conviver com as diferenças (*Living with Differences*): conflitos culturais, respeito à identidade transgênero e educação como ferramenta de empoderamento de meninas;

- Liberdade de expressão (*Freedom of Expression*): liberdade de imprensa, de expressão artística e de opinião;
- Mudanças na puberdade (*What Should I Do?*): problemas na adolescência, doenças e ergonomia;
- Lazer (*Having Fun*): atividades de lazer e vício por *videogames*;
- Mudanças Climáticas (*Global Climate Change*): aquecimento global, desastres naturais, diferenças climáticas e clima no Brasil;
- Filmes (*All about Movies*): presença feminina em filmes, tipos e avaliação de filmes.

Todas as unidades são compostas, em formato padrão, por seções intituladas, consecutivamente: *Warming Up!*, *Reading Comprehension*, *Vocabulary Study*, *Taking it Further*, *Language in Use*, *Listening and Speaking*, *Writing*, *Looking Ahead*.

A primeira seção, *Warming Up!*, apresenta algumas reflexões iniciais sobre o tema a ser desenvolvido na unidade, com imagens e perguntas, além de trazer em tópicos os conteúdos que serão trabalhados. Na seção *Reading Comprehension*, o eixo da leitura é trabalhado nas seguintes etapas: apresentação do gênero textual, leitura do texto principal, compreensão de aspectos gerais e específicos, e reflexão sobre dimensões sociais e culturais do texto. A seção intitulada *Vocabulary Study* tem como foco expandir o vocabulário dos alunos dentro do contexto temático da unidade. A habilidade da leitura é novamente abordada na seção *Taking it Further* através de gêneros textuais diversos, relacionados ao tema da unidade. Quanto ao estudo da gramática, a seção *Language in Use* tem como objetivo aprimorar os conhecimentos gramaticais em situações de uso da língua. O eixo da oralidade é trabalhado na seção *Listening and Speaking*, onde são apresentados alguns áudios e tópicos a serem debatidos pelos alunos. A seção *Writing* trabalha a produção escrita de diferentes gêneros textuais com base em alguns passos e critérios. Por fim, a seção *Looking Ahead* traz uma relação entre o tema da unidade e a realidade do aluno, além de apresentar algumas recomendações de *sites* de leitura e de vídeo.

A cada duas unidades são introduzidas algumas seções de complementação e fixação dos tópicos abordados nessas unidades. A primeira delas é a seção de revisão (*Review*), a qual está dividida em atividades relacionadas à leitura (*Reading Comprehension*) e à gramática (*Language in Use*). Na segunda, chamada *Thinking about Learning*, busca-se levar o aluno a uma autoavaliação sobre seu processo de

aprendizagem. A seção complementar seguinte é a *Time for Fun!*, que se propõe trazer a ludicidade ao ensino de língua inglesa por meio de jogos em grupo relacionados ao conteúdo gramatical trabalhado. Além disso, a cada quatro unidades, há uma seção (*Sing a Song*) cujo objetivo é contextualizar, completar lacunas e refletir sobre diferentes canções.

Ao final do livro, após as unidades, encontram-se as seções com atividades (*On the Screen, Extra Activities, Projects, Vocabulary Corner e Language Reference in Context*) e as seções para consulta de tradução de palavras (*Glossary*) e de referência bibliográfica (*Bibliography*). Quanto às seções com atividades, de acordo com o que observamos, estas buscam respectivamente: incluir estratégias de visualização de filmes em inglês; trabalhar a leitura por meio de textos relacionados aos temas de grupos de duas unidades; propor dois projetos interdisciplinares; fixar e complementar o vocabulário aprendido; e explicar mais detalhadamente os conteúdos gramaticais de cada unidade.

Na resenha da coleção *Way to English for Brazilian Learners* no Guia Digital do PNLD 2020³¹, são apresentados alguns aspectos positivos e negativos que a obra possui, que são de suma importância para serem destacados aqui, pois estes mesmos aspectos auxiliarão os professores e a escola no processo de escolha do material didático. Dentre os pontos positivos, o Guia destaca que “a coleção considera a dinamicidade da língua e a relevância do contexto de uso para a construção dos sentidos por meio da interação entre sujeitos situados sócio-historicamente” (BRASIL, 2020), além de que os tópicos abordados “estimulam os alunos a se expressarem fazendo-os se posicionar e interagir, de forma a contribuir no desenvolvimento do pensamento crítico” (*ibid.*). De acordo com o documento (BRASIL, 2020), o livro se mostra “capaz de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na educação básica, sem promover preconceitos”. Em contrapartida, o PNLD 2020 destaca que o livro possui algumas vulnerabilidades, como o estímulo ao pensamento crítico de forma rasa em algumas partes do livro e o trabalho com a interculturalidade limitado, tornando necessária a complementação do material pelo professor. Outrossim, no mesmo documento se diz que:

Embora a obra apresente pessoas negras em posições de destaque, evitando promover preconceitos, ela privilegia a influência de homens

³¹ Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-inglesa>. Acesso em 03/08/2022.

negros e mulheres negras na história e cultura estrangeiras ao invés de fazê-lo, com mais profundidade, a partir da história do Brasil. É necessário, então, utilizar materiais complementares para abordar fatores da história e da cultura afro-brasileira de forma mais consistente e reflexiva. A obra também carece de complementação no que se refere às manifestações culturais de povos indígenas e à sua contribuição para formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2020).

Na busca pela representação africana no livro, observamos que dentre as oitos unidades, apenas uma contém uma breve referência às culturas africanas. Trata-se da Unidade 3, à qual voltaremos o nosso olhar mais adiante, quando discutirmos a sua análise multirrede-discursiva. Contudo, é válido destacar aqui algumas referências encontradas nas pré-unidades e pós-unidades.

Baseada na habilidade EF09LI17 da BNCC, citada na subseção 2.4.1 desta dissertação, a seção *English All Around* busca apresentar a trajetória da língua inglesa no mundo, com foco nas regiões colonizadas, por meio de textos multimodais. Contudo, a abordagem do assunto se restringe à origem do inglês, desde os povos Jutos, Saxões, Anglos, Vikings, com apenas uma breve menção ao período da história em que o inglês foi expandido para América do Norte, países da África do Sul, Índia, Austrália e Nova Zelândia.

Vejamos o último texto utilizado nessa seção para ilustrar o que estamos afirmando:

Imagem 1 - Atividade 5 da seção *English All Around* do Livro 1

5 Read the text below about British colonialism and answer the following questions in your notebook.

The first permanent English-speaking colony was established in North America in the early 1600s. The Americans soon developed a form of English that differed in a number of ways from the language spoken back in The British Isles. In some cases older forms were retained — the way most Americans pronounce the <r> sound after a vowel in words like *start*, *north*, *nurse* and *letter* is probably very similar to pronunciation in 17th century England. (...)

Influence of Empire
 Meanwhile, elsewhere, the British Empire was expanding dramatically, and during the 1700s British English established footholds in parts of Africa, in India, Australia and New Zealand. The colonisation process in these countries varied. In Australia and New Zealand, European settlers quickly outnumbered the indigenous population and so English was established as the dominant language. In India and Africa, however, centuries of colonial rule saw English imposed as an administrative language, spoken as a mother tongue by colonial settlers from the UK, but in most cases as a second language by the local population.

English around the world
 Like American English, English in Australia, New Zealand and South Africa has evolved in such a way that it is distinct from British English. However, cultural and political ties have meant that until relatively recently British English has acted as the benchmark for representing 'standardised' English — spelling tends to adhere to British English conventions, for instance. Elsewhere in Africa and on the Indian subcontinent, English is still used as an official language in several countries, even though these countries are independent of British rule. However, English remains very much a second language for most people, used in administration, education and government and as a means of communicating between speakers of diverse languages. (...)

Available at: <www.bl.uk/learning/langlit/sounds/case-studies/minority-ethnic/>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment).

Fonte: Franco (2018, p. 10)

O texto fala sobre a expansão da língua inglesa ao redor do mundo, entretanto, nota-se que, além de haver uma ausência total dos países da América Central, o continente africano é citado de forma generalizada e de forma equivalente aos países citados (Índia, Austrália e Nova Zelândia), generalizando África a um país (ADICHIE, 2008), apagando a diversidade e desconsiderando as particularidades dos países desse continente. Da mesma forma, no último parágrafo, a única menção a algum país africano limita-se à África do Sul e depois retoma-se a ideia generalizada da África continental, sem ao menos citar a existência de países vizinhos, também falantes de inglês. Pode-se dizer que impera no livro a compreensão limitada do continente africano tal como se observa na sociedade. Sabe-se com Antunes e Modesto (2018, p. 349) que “O contexto escolar destaca diversas reproduções da sociedade que o cerca, ou seja, a escola é também um espaço de ratificação dos silenciamentos, das desigualdades e das invisibilidades”.

Já na seção *Tips to practice*, há um texto sobre a importância da educação no mundo. Nele, aparece um trecho que diz que as mulheres no Mali com educação

equivalente ao ensino médio ou mais geralmente têm em torno de três filhos, enquanto as mulheres que possuem nenhum grau de ensino têm em média sete filhos. Sobre essa informação não há mais nenhum outro comentário a não ser a retomada da frase em uma questão de verdadeiro ou falso, na qual o aluno deveria corrigir a frase. Ou seja, o foco está na estrutura linguística e não na problematização ou aprofundamento dessa e outras afirmações presentes na atividade.

Imagem 2 - Atividade 13 da seção *Tips to Practice* do Livro 1

- 13 In your notebook, write T (True) or F (False). Then, correct the false statement(s).
- a. In Mali, women with no education have an average of three children. F: Possible answers: In Mali, women with no education have an average of seven children./In Mali, women with secondary education or higher have an average of three children.
- b. In Indonesia, child vaccination rates are 19% when mothers have at least secondary school education. F: Possible answers: In Indonesia, child vaccination rates are 68% when mothers have at least secondary school education./In Indonesia, child vaccination rates are 19% when mothers have no education.
- c. Pregnant women with higher levels of education are most likely to seek health care and support. T
- d. Education allows people to make decisions that serve the needs of the present without putting those of future generations in danger. T

Fonte: Franco (2018, p. 13)

Após as unidades, referências às culturas africanas foram encontradas apenas na seção *Language Reference in Context*, onde se mencionam a Tanzânia e a Nigéria. Em uma atividade relacionada aos pronomes reflexivos, é apresentado um texto sobre a Nova Katiba, constituição da Tanzânia, destacando a busca desta em promover a igualdade de gênero. Visto que a seção está focada no estudo da gramática, não há uma abordagem aprofundada sobre a temática do texto, ele é apenas pretexto para a gramática.

Na mesma seção, ao trabalhar a diferenciação entre *Present Perfect* e *Past Simple*, em uma das questões de completar com a conjugação do verbo, é citada a Nollywood, indústria cinematográfica da Nigéria, como um dos motivos da diminuição da popularidade da Bollywood, da Índia. Novamente, não há qualquer explicação, nem para professor nem para o aluno, com mais detalhes ou indicações de *sites* para aprofundamento sobre a Nollywood, como acontece na indicação de *link* da *Wikipédia* sobre a Bollywood. Obviamente um professor poderia complementar esta atividade e explorar a referência a essa indústria do cinema, entretanto, sabemos que isso requer tempo, preparação e certa autonomia

pedagógica, elementos que costumam ser elencados como parte das dificuldades vivenciadas pelos professores no seu fazer profissional. Vejamos o trecho:

Imagem 3 - *Extra Practice* da seção *Language Reference in Context* do Livro 1

Extra Practice

The sentences below are about Bollywood. Replace each icon ★ with the correct form of the verbs in parentheses to complete them. Use the Present Perfect or the Past Simple tense. Write the answers in your notebook.

a. The emergence of Nollywood, Africa's local movie industry
★ (**contribute**) to the declining popularity of Bollywood films.
has contributed

b. Bollywood plots ★ (**tend**) to be melodramatic.
have tended

c. In 1937, Ardeshir Irani (...) ★ (**make**) the first colour film in Hindi, Kisan Kanya.
made

d. Pakistan ★ (**ban**) the legal import of Bollywood movies in 1965.
banned

e. Early in 2008, the Pakistani government ★ (**ease**) the ban and ★ (**allow**) the import of even more movies.
eased *allowed*

f. Cinema actually ★ (**be**) the most vibrant medium for telling India its own story (...).
has been

Available at: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Bollywood>>. Accessed on: September 14, 2018. (Fragment).

Fonte: Franco (2018, p. 203)

5.1.1 Análise da unidade 3 do Livro 1 sob critérios multirrede-discursivos

Nesta seção analisaremos a Unidade 3, intitulada *Living with Differences*, visto que é a única em que há representação africana. Para tanto, nos apoiaremos nos três passos contra os estereótipos propostos por Serrani (2022), articulados com os critérios analíticos da Proposta Multirrede Discursiva (MR-D), da mesma autora.

Antes de nos determos na análise da unidade, descreveremos brevemente como ocorre o seu desenvolvimento. A unidade começa com a seção *Warming Up!*, onde há duas grandes imagens de caixas de ovos empilhadas, com ovos desenhados com diferentes expressões faciais, bem como uma reflexão sobre a diversidade e uma lista com os tópicos a serem desenvolvidos na unidade. De acordo com o livro (FRANCO, 2018, p. 57), os objetivos da unidade são:

- falar sobre diversidade;
- usar orações condicionais do tipo 1 (*first conditional*);
- explorar prefixos (*prefixes*);
- explorar conectores (*linking words/phrases*);

- compreender e produzir cartazes de campanhas (*campaign posters*);
- estabelecer relações com Geografia, História e Língua Portuguesa.

Em seguida, inicia-se a seção *Reading*, a qual está voltada a abordar as causas de conflitos sociais, e posteriormente, se introduz a seção de aprendizagem de vocabulário sobre formação de prefixos e uso de conectivos. As seções seguintes são *Taking it Further*, cuja temática é o direito transgênero, e *Language in Use*, a qual se delimita ao estudo da *First Conditional*. Partindo para as próximas habilidades, encontramos a seção *Listening and Speaking* e a seção *Writing*, sendo que na primeira é trabalhado um áudio e algumas frases sobre a diversidade social e na segunda propõe-se a elaboração de cartazes de campanha sobre “Viver com as Diferenças”. Por fim, a unidade é encerrada pela seção *Looking Ahead*, com um texto sobre ensinar as crianças sobre o respeito às diferenças.

O primeiro passo: Onde está a África?

Iniciando com o primeiro passo proposto por Serrani (2022), daremos atenção a uma imagem presente na unidade que nos provocou algumas inquietações. Ela aparece na única unidade onde há referência direta às culturas africanas, especificamente na atividade 4 da Unidade 3 em análise, na seção *Language in Use*. Vejamos a atividade:

Imagem 4 - Atividade 4 da seção *Language in Use* da unidade 3 do Livro 1

- 4 It is through education that we can learn to understand and respect other people's differences. Replace each icon ★ with the correct form of the verbs in capital letters as in the example below to complete the following quotes about education. Write the answers in your notebook.

Example: a. will improve

a. IMPROVE:

"If you improve education by teaching for competence (...), and connecting with students, the test scores ★."

William Glasser

b. BE:

"Also, if we take back our schools and concentrate on improving them so our children get a better education, they ★ better trained to compete for a job locally."

Frank Vincent

c. TEACH:

"Memory and creativity are essential to education, but if you ★ memory incorrectly, it is a total waste of time, and it will inhibit learning."

Tony Buzan

d. NOT EMPOWER:

don't empower/do not empower

"If we ★ families to be able to have a quality education, then their children – for the first time in American history, truly the first time – will not have the same economic opportunities."

Jeb Bush

e. NOT GET:

"You can spend a lot of money on education, but if you don't spend it wisely, on improving the quality of instruction, you ★ higher student outcomes."

won't get/will not get

Andreas Schleicher



Available at: <www.brainyquote.com/quotes/william_glasser_345824>; <www.brainyquote.com/quotes/vincent_frank_229335>; <www.brainyquote.com/quotes/tony_buzan_676103>; <www.brainyquote.com/quotes/jeb_bush_676914>; <www.brainyquote.com/quotes/andreas_schleicher_553164>. Accessed on: September 5, 2018.

Fonte: Franco (2018, p. 64-65)

Inicia-se a questão dizendo que é por meio da educação que podemos aprender a compreender e respeitar as diferenças e, em seguida, é dito que o aluno deve completar com verbos as frases sobre educação. Em seguida são apresentadas frases sobre a educação para que o aluno possa completá-las com a

conjugação correta dos verbos que estão em caixa alta, tendo como base as regras aprendidas anteriormente sobre *First Conditional*.

Diante de tal atividade, os nossos questionamentos são: Por que a frase do Nelson Mandela foi colocada no canto da página, sem haver qualquer comentário ou relação com a atividade? Por que sequer aparece uma biografia dele no material para o professor, semelhante às outras pessoas citadas, em que há sempre um box com indicações de link ou informações sobre suas histórias de vida ou no próprio livro do aluno? Por que a frase de Mandela foi escrita dentro de uma roda de pessoas de grupos étnicos diversos, mas não tem nenhum negro? Por que não mostram uma foto dele ao citar sua frase, como é feita em outra atividade da unidade com outras figuras da história? Por que a frase não aparece numa caixa de diálogo como as outras frases? Vale se perguntar ainda: a frase de Mandela está ali para enfeitar, por que não tem o mesmo tratamento que as outras frases, há uma verdadeira inclusão das realizações do continente africano?

Ainda que o objetivo da unidade seja falar sobre a diversidade, desigualdade e injustiças, o próprio livro, de maneira explícita, apaga as vozes africanas em toda a unidade. Além do apagamento que ocorre pela ausência de citações de africanos na atividade, ocorre também: 1) tratamento menor a Mandela; 2) ausência de box para o professor com informações sobre a vida desta personalidade; 3) nenhum trabalho proposto com a frase, o que a torna um mero enfeite na página. Sobre isto último aprofundaremos no terceiro passo.

O segundo passo: em busca da autoria

Aprofundaremos melhor os questionamentos apresentados seguindo o segundo passo: a autoria, ao perguntar quem, onde e quando está enunciando? (SERRANI, 2022).

As frases utilizadas na atividade (ver imagem 4 acima) são de autoria dos nomes citados dentro de cada box e suas referências podem ser encontradas no site <www.brainyquote.com/>, um banco de referência mundial em citações, oferecido no próprio material didático.

As informações contidas nos boxes (para o professor) permitem uma contextualização dos sujeitos que estão enunciando, que estão manifestando sua opinião sobre um determinado assunto. Como é o caso da frase de Andreas

Schleicher, sobre quem se diz quando nasceu, qual a sua trajetória acadêmica e o seu legado social:

Imagem 5 - Box para o professor do Livro 1



Fonte: Franco (2018, p. 65)

Mesmo que a frase não esteja completamente contextualizada para o estudante, sabe-se quem fala e o professor conta com informações que melhor permitem contextualizar o dito. A importância de saber sobre a autoria tem a ver com o fato de que, “quando esta aparece de forma clara, o leitor pode exercer mais diretamente sua tomada de posição de afinidade, oposição ou outra” (SERRANI, 2022). No caso da frase de Mandela, podemos ver que aparece a autoria e que, inclusive as letras vão aumentando de tamanho até o nome do autor, com destaque para termos como *education*, *powerful* e *world*; entretanto, não há referência ao lugar em que ela foi tirada e a imagem que está ao redor da frase é um desenho que faz parte do arquivo da editora, segundo se pode ler no lado direito da foto.

Neste passo, para falarmos da autoria, cabe mobilizar o componente intercultural e seus constituintes:

a) Territórios, espaços e momentos histórico-culturais

Os territórios apresentados indiretamente, nesta questão foram Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e a África do Sul, devido à citação de Mandela. Na unidade, além da repetitiva referência aos Estados Unidos, por meio de pessoas de nacionalidade norte-americana, e da referência aos países citados, aparecem os países Nicarágua (por meio do áudio de Juana Bordas), Canadá e Áustria (com as frases de pessoas de origem desses territórios). Podemos observar que a predominância de autores do norte epistêmico como fonte principal de conhecimento aponta para a manutenção da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005). Em sua grande maioria, esses territórios foram apresentados tangencialmente a partir de textos de origem de um determinado país ou por meio de frases de pessoas de grande destaque social. De forma explícita na unidade, há apenas uma menção à Grã-Bretanha, ao citar a origem da organização *Peace Pledge Union*. Vemos então que há uma profusão de territórios, mas nenhum aprofundamento em algum deles.

A unidade remete ao espaço escolar, e este pode ser observado no texto sobre direito do estudante transgênero, embora não haja a especificação sobre quais escolas se tratam e em qual território se localizam, pois sabemos que os direitos não são os mesmos para estudantes transgênero numa comunidade na Arábia Saudita do que para estudantes na Noruega. No caso do texto ao que nos referimos, se clicarmos no link no pie de foto, este nos remete a Washington DC, EUA. Já no texto sobre o respeito às diferenças, no final da unidade, o ambiente universitário é mencionado ao lermos a autoria do mesmo: professoras e pesquisadoras das universidades: Montclair State University e Pace University, nos Estados Unidos.

Quanto ao Momento Histórico-Cultural, pode se dizer que a unidade traz textos e vozes dos séculos XX e XXI³², e há uma referência explícita ao ano 1934 (no contexto da Segunda Guerra Mundial) no breve texto sobre a organização *Peace Pledge Union*.

O apagamento territorial e temporal da unidade é notório, visto que praticamente não há menção direta a lugares, espaço e períodos, tornando necessária uma consulta à parte. Algo que ilustra muito bem isso, é o texto que acabamos de mencionar sobre os direitos dos estudantes transgênero: nele não se

³² Embora estas informações não estejam explícitas no livro do aluno, foi possível obter este resultado graças aos boxes de informação para o professor e às pesquisas feitas na internet.

especifica onde esses direitos são assegurados, ou seja, não se considera que as leis mudam de acordo com sistemas e territórios específicos. Em uma questão sobre o mesmo texto, pergunta-se quais leis protegem o direito da criança, do adolescente e dos estudantes transgênero no país de origem do estudante, contudo o território do texto não é levado em consideração para possíveis comparações ou aprofundamentos. Da mesma forma acontece com a citação de Mandela, o contexto histórico e territorial da frase não é, em momento algum, apresentado. Como afirma Serrani (2020, p. 33): “Sem um esclarecimento nítido dos territórios envolvidos, ficam muito reduzidas as possibilidades de aprofundamento de temáticas socioculturais”. De qual formação cidadã para a diversidade podemos falar sem esse aprofundamento?

b) Pessoas e grupos sociais e discursos

A atividade com a imagem que nos inquietou apresenta as seguintes personalidades: William Glasser (EUA), Frank Vincent (EUA), Tony Buzan (Inglaterra), Jeb Bush (EUA), Andreas Schleicher (Alemanha). Já na unidade, além dessas pessoas, são trazidas citações de Juana Bordas (Nicarágua), Catherine Pulsifer (Canadá), Maya Angelou (EUA), Friedrich Hayek (Áustria), Elizabeth Erwin (EUA) e Leslie Soodak (EUA). Exceto no caso de Nelson Mandela, da professora Elizabeth Erwin (EUA) e da pesquisadora Leslie Soodak (EUA) em que não há box de informação, todos os nomes citados apresentam em seu box de informação para o professor com pequenas biografias, o que não há no livro do aluno, ou seja, é responsabilidade do professor, se desejar, apresentar mais detalhes sobre as personalidades.

Os grupos sociais citados na unidade são o grupo de estudantes LGBTQIA+, o grupo de ativistas da *The Peace Pledge Union*, as meninas com ou sem acesso à educação, as crianças e os defensores dos direitos humanos. Em relação às meninas, elas aparecem representadas em dois cartazes indicativos de uma campanha realizada pela UNICEF pelo *International Day of the Girl*, cujas origens não foram identificadas (observa-se aqui o silenciamento ou a diluição de pessoas reais), não se contextualiza tampouco de que campanhas se trata, quando ocorreram, e quando clicamos nos links oferecidos, estes não funcionam.

O tema da unidade está voltado para a valorização da diversidade, portanto, consideramos que vai ao encontro das Competências Gerais na BNCC, dentre elas:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

Contudo, o livro didático que ora analisamos poderia ter abordado o tema adentrando mais nos critérios de avaliação do PNLD, dentre eles: Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990) (embora este seja mencionado em um comentário ao professor), Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003) e, retomando o eixo da diversidade étnico-racial nas DCNERER. A unidade até traz algumas imagens e exercícios que abordam esses critérios, contudo a abordagem predominante é a do respeito à diversidade de forma generalizada e sem determinar a qual diversidade se refere. Essa abordagem é insuficiente quando acreditamos que é papel da escola mostrar, questionar e trabalhar as discriminações e preconceitos de maneira consistente. Como afirmam Antunes e Modesto (2018, p. 345): “Se a escola não for um dos lugares mais apropriados para o descarte destas lentes distorcidas, qual será? E por que o livro didático e os demais materiais não poderiam funcionar como bons antídotos nesse sentido?”.

c) Legados culturais

Os legados culturais presentes na unidade (lembrando que se trata de realizações individuais ou coletivas no âmbito de uma cultura³³) são: a organização The Peace Pledge Union, uma organização britânica que teve grande impacto no desarmamento das nações durante a Segunda Guerra Mundial; as campanhas da Unicef e suas contribuições para o cumprimento dos direitos humanos; e as personalidades citadas, que são figuras que promoveram importantes mudanças sociais ou que de alguma forma contribuíram em âmbito social. Pelo silenciamento operado, perdeu-se a oportunidade de explorar a figura de Nelson Mandela como um legado cultural, justamente na única unidade em que há alguma representação africana. Mandela foi o líder negro mais importante da África do Sul e um grande símbolo de resistência contra as políticas do Apartheid (THE NOBEL PRIZE, 1994). Em 1994 foi o primeiro presidente eleito democraticamente na África do Sul e no ano anterior recebeu o Prêmio Nobel da Paz, “pelo seu trabalho pelo fim pacífico do regime do apartheid e por lançar as bases para uma nova África do Sul

³³ Tendo como base as concepções de culturas apresentadas no capítulo 1.1 desta dissertação.

democrática”³⁴(THE NOBEL PRIZE, 2008, tradução nossa). Com base nas palavras de Cristiane Silva (2016, p. 142) sobre o papel e legado de Mandela:

Em suas biografias e autobiografia apreende-se que a tradição viva em África não foi derrotada pela modernidade/colonialidade, e que são as tradições da África do Sul que renovam a filosofia política que orientou Mandela frente a Teoria Política ocidental, estéril de experiências capazes de solucionar problemas ou barbáries que ela mesma produziu, como a segregação racial, os racismos de Apartheid, a divisão humana em hierarquias raciais. Mandela atuou politicamente para a superação de uma das mais brutais e engenhosas formas de dominação política da modernidade, combinando terror, burocracia e racismo (SILVA, 2016, p. 142).

De acordo com a DCNERER (BRASIL, 2004, p. 22), a referência a grandes nomes da luta social, como Nelson Mandela, serviria, dentre outros objetivos, para a compreensão da importância dos africanos na história mundial. Entretanto, nota-se que pelo menos neste volume, o livro não atende ao disposto no documento.

O terceiro passo: como Mandela está na atividade?

Para ilustrar melhor este passo, trazemos os componentes MR-D de Língua-Discurso e gêneros discursivos e de Práticas de Linguagem(ns). O objetivo é observar se e como o texto/imagem que produziu o questionamento aparece nas práticas propostas pelo livro, nas quais obviamente se trabalham questões linguísticas foco das unidades (neste caso, a unidade 3), daí a relação entre ambos os componentes.

Em relação ao componente de Língua-Discurso e gêneros discursivos, podemos dizer que:

- a) os conteúdos do sistema fono-morfo-sintáticos da língua abordados são: a formação de palavras com os prefixos un-, in- e dis-; os usos dos conectivos *if, the, so, also, after that, as a result, in addition to* e *unless*; e, por último, a produção/compreensão de orações condicionais (*First Conditional*); e seus funcionamentos enunciativos; ou seja, trata-se dos mecanismos linguísticos enfocados em função dos sentidos (SERRANI, 2020, p. 41);
- b) o(s) gênero(s) discursivo(s) em foco são: textos tomados de sites, cartazes de campanha e aforismo, este último utilizado na atividade aqui em pauta.

³⁴Do original: “for their work for the peaceful termination of the apartheid regime, and for laying the foundations for a new democratic South Africa”.

No que concerne ao componente de Práticas de Linguagem(ns), observamos que grande parte das atividades de (compreensão) leitura da unidade são de: ler palavras para identificar seu significado; responder a perguntas para identificar fragmentos no texto; assinalar a(s) alternativa(s) correta(s) sobre a ideia geral do texto e sobre trechos facilmente identificáveis (repetidas vezes); questões de verdadeiro ou falso; e identificar e substituir palavras. Questões dentro dos padrões citados, como aponta Grigoletto (1999), não contribuem para uma aprendizagem efetiva da língua, pois o estudo desta se limita ao nível da sentença. A língua é resumida à sua compreensão como sistema, numa perspectiva estruturalista, e quando o foco se centra apenas nisto desconsidera-se o uso da língua para dar e produzir sentidos.

Quanto à apreciação visual, o livro apresenta diversas fotografias e desenhos mas que não são trabalhados ou questionados, são utilizados apenas a título de contextualização - quando é a foto de uma personalidade ou de uma campanha, por exemplo - e para ocupar espaços com imagens relacionadas ao que está sendo apresentado.

A unidade também apresenta atividades de produção oral³⁵, nas quais o aluno é levado a dar sua opinião e o seu posicionamento com base nas informações dos textos (lidos e ouvidos). Na seção *Listening and Speaking*, há atividades que permitem que o aluno exponha seus argumentos, mas há uma predominância por perguntas de produção e compreensão oral cujas respostas estão explícitas no áudio, sendo necessário apenas repetir.

Já no âmbito da produção escrita, as atividades são voltadas para os modelos “*yes or not question*” (*questões de sim ou não*) juntamente com suas justificativas, escrever respostas para reproduzir frases do texto e responder perguntas cujas respostas se limitam a poucas palavras, tal como “qual público?”, “qual tema?”.

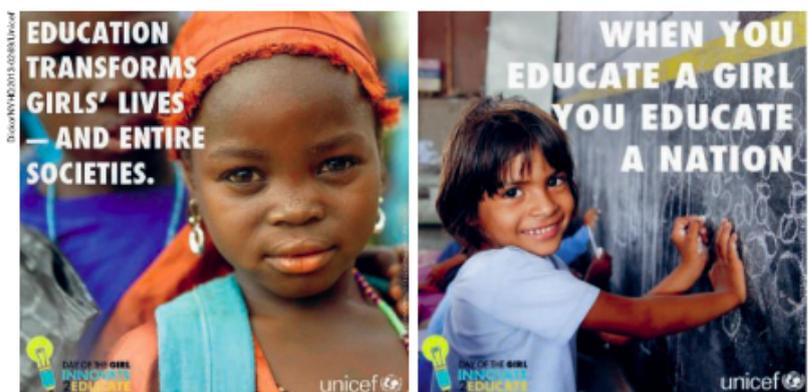
Um dos objetivos da unidade é “compreender e produzir cartazes de campanhas (*campaign posters*)” (FRANCO, 2018, p. 57), assim, embora apareçam textos em outros gêneros, o único gênero focado é o cartaz de campanha com motivos sociais, por exemplo, os cartazes das campanhas da UNICEF. Cabe apontar também que o gênero cartaz de campanha é apresentado apenas para a

³⁵As atividades geralmente apresentam verbos que indicam se os alunos devem responder oralmente (*discuss*) ou de forma escrita (*write*) no caderno, mas há perguntas de resposta pessoal que não apresentam essas indicações, o que ficaria por responsabilidade do professor.

compreensão do uso do *if*, ou seja, o foco está na gramática e não na língua fazendo sentido:

Imagem 6 - Atividades 5 e 6 da seção *Language in Use* da unidade 3 do Livro 1

Boys and girls are still treated differently in today's world. Did you know that about 62 million girls around the world are not in school? Read the following persuasive campaign posters promoted by Unicef and do exercises 5 and 6 in your notebook.



Available at: <<https://br.pinterest.com/pin/539798705308736393/>>.
Accessed on: September 5, 2018.

Available at: <<https://br.pinterest.com/pin/539798705308736393/>>.
Accessed on: September 5, 2018.

- 5 In your notebook, write sentences based on the topic of the campaign posters above. Use the **first conditional** as in the example below. *Personal answers.*

Example: If children go to school, they will have more opportunities to develop their personalities, talents, and abilities.

- 6 Education represents opportunity and it is the right of every child. It should also teach them to respect other people. Apart from school, what other institutions, groups and/or media should encourage children to respect other people? *Suggested answers: Society in general: family, television programs, movies etc.*

Le@rning on the Web

Os dois cartazes de campanha desta página fazem parte do International Day of the Girl, organizado pelo Unicef e que promove o empoderamento de meninas. Para conhecer mais sobre esse evento, visite <www.unicef.org/gender/gender_dayofthegirl.html>. Acesso em: 10 set. 2018.

Go to **Language Reference in Context** on page 193.

Fonte: Franco (2018, p. 65)

Nesta atividade, são apresentados dois cartazes indicativos de uma campanha realizada pela UNICEF pelo International Day of the Girl, com imagens de meninas, cujas origens não foram identificadas, com frases para o empoderamento de meninas, mas, como pode observar-se nas atividades propostas, não há um trabalho com o gênero em foco, apenas enfatiza-se a escrita de “sentenças” com o mecanismo linguístico “if”. O livro não traz a importância do gênero e como o conhecimento sobre a *First Conditional* é importante para a produção de um cartaz, nem aborda o conteúdo sociocultural da campanha.

Como atividade final orienta-se aos estudantes que criem em grupo um cartaz de uma campanha com o mote da unidade em estudo. Um passo inicial, além de ter observado os cartazes anteriores (como o mostrado na imagem acima), é escrever um texto com o intuito de incentivar as pessoas a respeitarem as diferenças (o que é

muito louvável para o convívio em sociedade) e acrescenta-se que o texto pode ser publicado em um boletim ou na internet para ser lido pelos colegas de turma. Como vemos há poucas orientações sobre o tipo de texto e o gênero ao que pertencerá.

Na sequência se dá um passo a passo para produzir o cartaz:

Imagem 7 - Atividade 1 da seção *Writing* da unidade 3 do Livro 1

Step by Step

1. Decide what to write about. Since the topic is *Living with Differences*, you can write about gender equality, respecting other cultures, religions, lifestyles etc.
2. Think about your target audience (students, teachers, local community etc.) so that you can tailor your text to that audience.
3. Brainstorm for ideas. Think of ideas for slogans, images, colors, fonts and overall messages.
4. Look for potential images and choose a memorable one. A beautiful image can give you ideas for a slogan.
5. Define your slogan or headline message.
6. Below the slogan, you can add some other relevant information in a smaller font size. But don't use too much text. Try to keep your poster visual.
7. Make the first version of your campaign poster. Try to place the slogan, text and images in an eye-catching configuration.
8. Exchange campaign posters with classmates and discuss them.
9. Make the necessary corrections.
10. Create the final version of your campaign poster by hand or use a computer to design it.

Fonte: Franco (2018, p. 68)

Um desses passos é produzir um *slogan*, entretanto, não há nenhuma explicação sobre o gênero *slogan* nem um trabalho de produção escrita/oral desse tipo de texto, e mesmo assim, os estudantes terão que produzir um como parte do cartaz solicitado.

Podemos concluir então que a concepção de gênero trabalhada no livro que analisamos, como dissemos antes quando descrevemos o material conforme o que aparece na apresentação do mesmo, teoricamente é de filiação bakhtiniana, mas na prática, esse tratamento dado ao gênero deixa a desejar: não há um trabalho aprofundado com os gêneros discursivos que aparecem na unidade, assim como predominam as atividades de escrever e ler sentenças, o que, como sabemos, constitui uma característica de um ensino de língua tradicional. Não nos

comunicamos por frases ou sentenças, mas por textos em gêneros discursivos. Por fim, solicita-se um gênero (*slogan*) na produção do cartaz da campanha que não é concretamente trabalhado.

Voltando o nosso olhar para a atividade que nos causou o questionamento (ver Imagem 4), encontramos um grande problema: a frase de Mandela está desconectada do desenvolvimento da atividade. A atividade inicia com a seguinte frase: “É através da educação que podemos aprender a compreender e respeitar as diferenças das outras pessoas” (tradução nossa). Posteriormente o estudante deve utilizar o verbo na condicional para ajustar os aforismos, contudo, isso não será trabalhado dentro do gênero mobilizado. Acreditamos que, pelo fato de a frase de Mandela não apresentar a estrutura linguística trabalhada, o *First Conditional*, a mesma não é explorada na atividade e, pelo visto, está ali enfeitando a folha (inclusive pelas cores que aparecem), constituindo uma frase a mais sobre respeito e diferenças, tema da unidade. Entretanto, ela não é explorada nem para a discussão do tema sociocultural (diversidade) nem para o trabalho com a língua. Já as frases apresentadas na atividade serviram apenas como um pretexto para o uso da gramática. Isto que acabamos de discutir corrobora o que declarou Santomé em 1995:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

Mesmo que na frase de Mandela não apareça o uso do first conditional, ela dialoga diretamente com a temática sociocultural da unidade, por esse motivo poderia ao menos haver um chamado ao aluno, para que este possa entender um pouco mais sobre o motivo daquela frase estar naquele local e qual a sua importância. Do mesmo modo, poderia haver um box de informação sobre quem foi Nelson Mandela e qual foi o seu legado cultural. Se as imagens estão no livro didático e possuem significados, que estejam para serem trabalhadas e não como um item folclórico. Além disso, o conhecimento sobre a educação não está nas mãos apenas de europeus e norte-americanos, há também diversos pensadores sul-africanos, congolese, ganenses e entre outros, que poderiam da mesma forma serem citados na atividade. O silenciamento feito pelo livro contribui para a

manutenção das colonialidades do poder, do saber e do ser no ensino-aprendizagem de língua inglesa, percorrendo o caminho inverso da “práxis pedagógica curricular que pense uma perspectiva de educação que coloque em evidência os sujeitos subalternizados pela colonialidade” (MATOS, 2020, p. 103). Com isso, é evidente a necessidade da formação de professores que viabiliza o posicionamento crítico diante de materiais didáticos coloniais, sensível aos detalhes que revelam os silenciamentos culturais. Dentro de sala de aula, caberia ao professor complementar o livro didático e questionar as colonialidades presentes neste juntamente com os alunos.

5.2 *Become*

O livro didático *Become*, cujos autores são Isabel Alencar Lacombe, Viviane Kirmeliene, Adolfo Tanzi Neto, Elaine Hodgson e Rafael Monteiro, foi publicado em 2018 pela editora FTD e aprovado pelo processo seletivo do PNLD 2020. Este material é composto pelo Manual do Professor, Livro Didático do Aluno e CD de áudio, ao qual não foi possível ter acesso, visto que utilizamos a versão do livro em PDF.

O manual do professor apresenta os pressupostos teórico-metodológicos e as competências geral e específicas da BNCC que fundamentaram a construção do material. Traz diversas orientações para o professor e sugestões de como complementar as atividades, destacando a necessidade do professor exercer sua autonomia e considerar o seu próprio contexto para desenvolver os conteúdos: “Ressaltamos, no entanto, que cabe a você, professor, avaliar e refletir sobre tais sugestões, considerando a relevância e adequação delas para o contexto educacional específico em que atua.” (LACOMBE *et al.*, 2018, p. IX). Além disso, ao desconstruir a visão do aluno como receptor de informações, o manual enfatiza a importância da participação ativa dos estudantes, valorizando a autonomia, bem como dá exemplos de avaliação de aprendizagem formativa e somativa, para que o ensino possa ser efetivo e participativo.

No Manual para o professor, os autores (LACOMBE *et al.*, 2018) destacam que, seguindo uma visão menos cosmopolita de língua, a coleção adota a concepção de língua inglesa como língua franca, não pertencente a ninguém, pois, como língua estrangeira, seria uma forma de criar um distanciamento entre aluno e a

língua, além de que constantemente estamos rodeados de situações que nos proporcionam o contato com o inglês.

A abordagem teórico-metodológica utilizada no livro, segundo os autores, é o sociointeracionismo de Vygotsky, que “atribui fundamental importância ao contexto sócio-histórico-cultural no processo de ensino-aprendizagem, que ocorre por meio da interação entre os sujeitos que falam e/ou escrevem, e os sujeitos que escutam e/ou leem” (LACOMBE *et al.*, 2018, p. VI). Os autores ainda enfatizam a atenção dada para a variedade de escolhas de temas que incluam diversas culturas, países e produções artísticas. Associado a essa concepção, o livro também busca trazer gêneros textuais diversos, incentivando o aluno a identificar quem escreveu, onde e quando foi produzido, qual sua finalidade e seu público alvo, a fim de que se aproprie do gênero e dê sentido e importância a ele em suas práticas sociais (LACOMBE *et al.*, 2018, p. VII).

Em sua carta de apresentação ao aluno, o livro inicia o texto mostrando a liberdade que o conhecimento traz e que, devido aos avanços tecnológicos, ainda se tornou mais acessível o acesso às informações, com isso, dentro do cenário global, surge a importância do inglês. Por isso, o material considera o conhecimento de mundo do aluno, ao passo que também busca expandir este conhecimento, a fim de produzir cidadãos mais responsáveis. A coleção também apresenta temas atuais e diferentes ferramentas, como *sites* e CD de áudios, para engajar os estudantes no processo de aprendizado da língua inglesa.

Quanto à sua organização, o livro didático do aluno possui duas seções pré-unidades, seis unidades e sete seções ao final. A primeira seção das pré-unidades é intitulada *Welcome* e busca preparar os alunos para as aulas ao longo do ano, revisando os conteúdos aprendidos nos anos anteriores, ao mesmo tempo que desperta o interesse pela língua de forma lúdica, isto é, por meio de um jogo no qual os alunos irão competir em grupos para conseguir o melhor desempenho nas respostas. A seção seguinte, *Speaking English*, apresenta, por meio de questões e imagens, a importância do inglês em nível mundial e do aprendizado de uma nova língua, destacando que no processo de aquisição desta, podemos criar novas identidades e mudar o tom de voz. Além disso, introduz estratégias para melhorar o desempenho oral em uma nova língua.

Nas unidades, conhecidas como capítulos no livro didático, os temas principais são, consecutivamente: o consumo de plástico e conscientização

ambiental (*Plastic Planet?*); como a moda está presente em nossas vidas (*Does Fashion Matter?*); o inglês como um legado da colonização (*English: a legacy of colonization*); os desafios da adolescência (*Growing pains and joys*); *fake news* (*Fake News?*); e, por último, profissões e mudanças sociais (*Professions and social change*). Todos os temas são de grande relevância social e estão relacionados ao contexto do aluno, permitindo que o ensino de línguas seja uma ferramenta para construção de uma sociedade mais consciente, visando “à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, tal como é defendida pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 7)

Dentro de cada capítulo, o livro apresenta algumas seções com sequência padronizada, que de início são a Abertura, *Warm-up!* e *Reading* e, ao final, *Wrap-Up* e *Self-assessment*. Na abertura, são apresentadas algumas imagens relacionadas ao tema com descrição em inglês, uma lista de todos os conteúdos a serem abordados no capítulo e algumas perguntas em português, instigando reflexões aos alunos. A seção *Warm-Up* funciona como uma espécie de aquecimento, na qual são apresentadas questões em inglês para argumentação sobre o tema da unidade. A seção seguinte, *Reading*, trabalha a os aspectos relacionados à leitura e está dividida nas subseções *Pré-Reading*, *While Reading* e *Post-Reading*, cujos objetivos são contextualizar o assunto do texto ser lido, apresentar o texto e alguns de seus pontos de destaque e verificar a opinião do aluno sobre o que foi dito. No final do capítulo, encontra-se a seção *Wrap-Up*, que traz uma rápida complementação do que foi abordado por meio de imagens e perguntas reflexivas, e a seção *Self-assessment*, onde os alunos têm espaço para verificar o que aprenderam, fazer uma autoavaliação de sua participação em aula e pensar em possibilidades de como poderá melhorar seu desempenho nos próximos capítulos.

Become dispõe determinadas seções em disposições que variam a cada capítulo, as quais são *Vocabulary*, *Grammar*, *Listening*, *Speaking* e *Writing*. A primeira está focada na aquisição do vocabulário relacionado ao tema da unidade. Na seção *Grammar*, são apresentados e exercitados os conteúdos gramaticais da unidade. A habilidade da escuta é trabalhada na seção *Listening*, com atividades de contextualização, destaque dos pontos principais do áudio e possíveis reflexões. Além desta seção, a escuta também é abordada em algumas atividades e boxes presentes em outras seções, tal qual *Vocabulary* e *Grammar*, por meio de áudios complementares. A seção *Speaking* estimula a produção oral com a exposição de

recursos que auxiliarão na discussão do tema e um passo a passo de como deve ser desenvolvida a apresentação oral. Por fim, a seção *Writing* propõe a produção escrita de determinados gêneros textuais, primeiramente apresentando um exemplo e suas características e depois as orientações que o aluno deverá seguir para desenvolvê-lo.

Após as 6 unidades, inicia-se a seção *Reading Matters*, a qual aborda o ensino da literatura por meio da leitura e reflexão de uma história em quadrinho de um jovem chinês que se mudou para os Estados Unidos, chamada *American Born Chinese*, com o objetivo de discutir o que são estereótipos e como eles são disseminados na sociedade. Esta seção possui três partes, *Reading e Making Connections*, *Reflecting on the Story* e *Reflecting on the Genre*. A primeira traz a história em quadrinhos com algumas interrupções com perguntas para os alunos compreenderem melhor os sentidos do texto. A segunda questiona o conteúdo da história, trazendo perguntas sobre o que podemos fazer para romper com os estereótipos e como a língua que falamos pode nos ajudar a criar nossas identidades. A última mapeia o conhecimento dos alunos sobre Histórias em Quadrinhos.

O livro também apresenta as seções *Grammar Reference*, exclusiva para a explicação e resolução de exercícios gramaticais, e *Review*, dedicada à revisão de conteúdo de vocabulário, regras gramaticais e temática, em blocos de dois capítulos do livro. Para finalizar, temos o Glossário, as transcrições dos áudios, lista de verbos irregulares no infinitivo, *Simple Past*, *Past Participle* e suas respectivas traduções, e as Referências Bibliográficas.

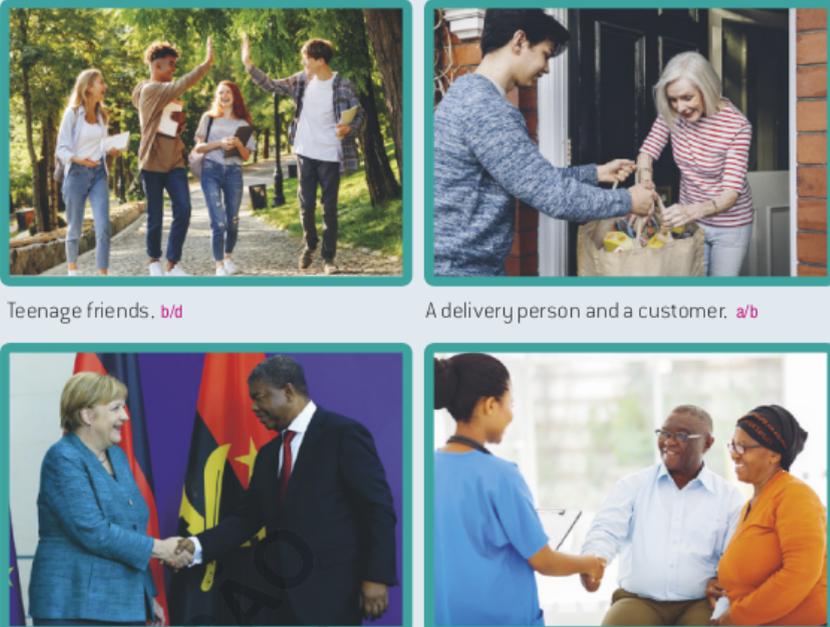
Os pontos positivos da coleção *Become*, segundo a resenha do Guia Didático do PNL 2020, são a articulação entre produção e recepção oral e escrita, a fim de levar os alunos a diversas reflexões e à produção de gêneros textuais multimodais, e a integração de elementos socioculturais nas atividades. Contudo, o livro deixa a desejar na relação entre os pontos citados com a dimensão léxico-gramatical, que não está de forma muito coesa. Quanto aos aspectos interculturais, o Guia destaca que o livro contempla uma grande variedade de lugares, inclusive o Brasil, permitindo ao aluno aprofundar o conteúdo da unidade em *websites*, filmes, músicas e livros. Outro destaque feito pelo documento é o fato de o material inserir obras literárias e artísticas.

Em relação à presença africana, esta foi encontrada nos capítulos 3 e 5, nos quais deteremos nossa atenção a seguir. Dentre as partes dispostas antes ou depois dos capítulos, o pré-capítulo *Speaking English* é o único a trazer uma breve representação por meio da exposição da foto do presidente da Angola cumprimentando a Chanceler da Alemanha na época e pede-se que o aluno selecione qual micro diálogo melhor se encaixaria no contexto da fotografia.

Imagem 8 - Atividade da seção *Warm-Up!* do capítulo 3 do Livro 2

1 What are these people probably saying? Match the dialogues to the pictures. Justify your answers.

a. A: Afternoon. b. A: Hello! c. A: How do you do? d. A: What's up?
 B: Good afternoon. B: Hi! B: How do you do? B: Not much, bro. You?



Teenage friends. **b/d**

A delivery person and a customer. **a/b**

The German Chancellor and the president of Angola. **c**

A doctor and elderly patients. **a/b/c**

Fonte: Lacombe *et al.* (2018, p. 100)

A atividade busca lembrar os alunos de diálogos aprendidos em anos anteriores através de variados contextos de uso da língua. Pode-se notar que houve uma preocupação em mostrar a diversidade étnico-racial, bem como em apresentar um país europeu e um africano em posições equânimes.

5.2.1 Análise do capítulo 3 sob a perspectiva multirrede-discursiva

O terceiro capítulo, intitulado *“English: a legacy of colonization”*, inicia sua apresentação com algumas imagens relacionadas ao tema. Estas imagens são uma pintura da chegada do capitão James Cook à Austrália, da autoria de Emmanuel

Phillips Fox, e uma foto de um protesto de reivindicação da língua Maori como tendo o mesmo status da língua inglesa na capital da Nova Zelândia e o anúncio de campanha do projeto *Pan South African Languages Board* (PanSALB), que defende o uso de línguas nativas pela comunidade sul-africana e a criação de uma sociedade multilíngue.

Imagem 9 - Parte introdutória do capítulo 3 do Livro 2



Fonte: Lacombe *et al.* (2018, p. 51)

Juntamente com as imagens, os autores (LACOMBE *et al.*, 2018, p. 50) apresentam uma lista dos objetivos do capítulo, que são:

- ler uma página da *web* sobre a história da língua inglesa para identificar argumentos principais e as evidências que os sustentam;
- reconhecer e utilizar números (porcentagens, frações e números decimais) para discutir variedade linguística em países multilíngues;
- construir o sentido global e identificar informações detalhadas de documentários sobre o inglês como legado do colonialismo britânico;
- empregar a voz passiva (passado e futuro);
- utilizar conectores;
- produzir um infográfico sobre o inglês como legado do colonialismo, baseando-se em resultados de pesquisa;

- expor resultados de pesquisa sobre o inglês como legado do colonialismo com o apoio de um infográfico como recurso visual;
- discutir sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização;
- discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como forma de valorização pessoal e de construção de identidade.

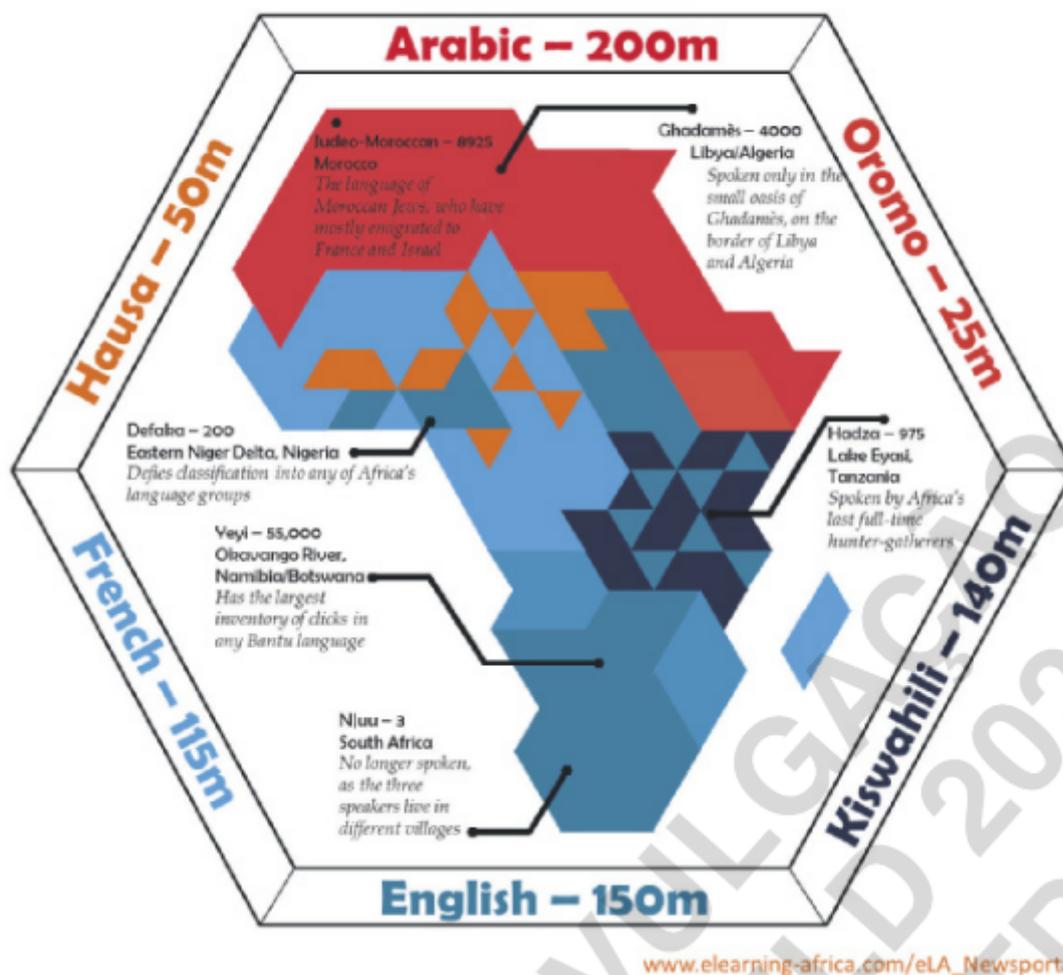
Em seguida, encontra-se a seção *Warm-up!* com algumas explicações sobre a diferença entre sotaque, dialeto, língua franca, primeira língua e língua oficial e com um mapa dos territórios pertencentes ao império Britânico.

A seção *Reading* traz algumas questões sobre as línguas mais faladas no continente africano (e aqui vemos uma maior presença da África no material didático em relação a outros) e a trajetória da língua inglesa nos países deste continente. Nesta seção, encontra-se um infográfico da *eLearning Africa*, uma rede global de profissionais da área de educação que promove os conhecimentos e talentos africanos, e algumas perguntas sobre as línguas mais faladas no continente e sobre como as línguas não-originárias chegaram na África segundo a opinião dos alunos.

Imagem 10 - Infográfico da seção *Reading* do capítulo 3 do Livro 2

Six of the most widely-spoken languages in Africa

and six of the rarest



Fonte: Lacombe et al. (2018, p. 53)

Na seção de vocabulário, são acrescentados alguns dados sobre a África do Sul, a fim de expandir o léxico relacionado aos números. O capítulo traz os dados para incentivar o aluno a relacionar a escrita numérica e com os numerais.

Imagem 11 - Atividade de seção *Vocabulary* do capítulo 3 do Livro 2

- 1** Most South Africans are multilingual. There are 11 official languages in South Africa. Read the following statements about South Africans' first languages. Match the underlined words with the numbers, fractions, percentages and decimals in the box.

$\frac{3}{4}$	•	4,892,623	•	$\frac{1}{4}$	•	13.5%	•	234,655	•	$\frac{1}{3}$	•	0.5%	•	$\frac{1}{2}$
---------------	---	-----------	---	---------------	---	-------	---	---------	---	---------------	---	------	---	---------------

- Zulu, Xhosa and Afrikaans added up represent a little more than half (52.2%) of the population's first language. $\frac{1}{2}$
- Almost one quarter (22.7%) of the population speaks Zulu. $\frac{1}{4}$
- Three quarters (74.8%) of the population speak a first language that is not associated with the colonizers (Afrikaans and English). $\frac{3}{4}$
- The two most spoken first languages (Zulu and Xhosa) represent more than one third (38.7%) of South Africans. $\frac{1}{3}$
- More than two hundred thirty-four thousand people use sign language. 234,655
- Almost five million people speak English. 4,892,623
- Zero point five percent of the population use sign language. 0.5%
- Thirteen point five percent of people speak Afrikaans. 13.5%

Fonte: (Lacombe *et al.*, 2018, p. 56)

Posteriormente encontram-se as seções *Listening*, *Grammar* e, novamente, *Vocabulary*, que abordam a trajetória da língua inglesa nos países asiáticos das seguintes formas: com um áudio sobre a chegada do inglês, a independência e status das línguas usadas na Índia, Malásia e Singapura; formação da voz passiva no passado e no futuro; e utilização de conectores.

A fim de incentivar a produção de um infográfico sobre o legado do colonialismo, a seção *Writing* traz um infográfico acerca das línguas utilizadas no Canadá, com base nas informações do censo de 2012, juntamente com as perguntas sobre as informações apresentadas e sobre o gênero infográfico. Utilizando o texto produzido na seção *Writing* como um apoio visual, na seção *Speaking*, é solicitado que os alunos façam uma apresentação oral sobre o tema pesquisado. Para finalizar a unidade, antes da seção de autoavaliação, a seção *Wrap-Up!* expõe algumas palavras do léxico da língua inglesa originárias das regiões colonizadas pelos britânicos.

O primeiro passo: e o legado do colonialismo?

O que nos inquieta parte da seguinte situação: o capítulo (lembrando que o título é “*English: a legacy of colonization*”), se propõe a falar sobre a expansão da língua inglesa como fruto da colonização britânica nas Américas, África, Ásia e Oceania, com base na habilidade EF09LI17 da BNCC.

No capítulo a presença de conteúdos e textos referentes a África ocupa bastante espaço, e neste são trazidas e discutidas informações, mediante pinturas, infográficos e textos de blog, sobre a expansão da língua inglesa no continente africano, com foco em 13 países. O professor que utiliza este livro na sua prática docente, ao ler os objetivos da unidade, verá a repetição de palavras e frases como colonialismo, colonização e legado do colonialismo. Assim, cria-se uma expectativa sobre o que tratará a unidade: mesmo sem saber os sentidos diferentes de colonialismo e colonização, como procuramos mostrar no capítulo (ver capítulo 2.3), esses termos trazem memórias dolorosas, de luta, de guerra, de violência. São sentidos geralmente compartilhados socialmente. Entretanto, o que se observa é que o foco das atividades, como mostraremos no passo três, recai sobre as línguas que convivem, pelo jeito, pacificamente, nos territórios africanos. Mas muitos de nós sabemos que as línguas trazem memórias e que muitas vezes, elas convivem de maneira nada harmoniosa, daí que se escuta com frequência sobre a extinção de línguas minoritárias, tal como acontece no Brasil, uma realidade que temos mais próxima. Por outro lado, numa leitura rápida de um dos textos da unidade que abordam o legado colonial linguístico no continente africano, nos deparamos com a ideia de que a língua inglesa nesse território é resultado da colonização e que pela sua relação com as línguas de base surgiram pidgins e crioulos a partir dos intercâmbios comerciais.

Imagem 12 - Texto do blog da seção *Reading* do capítulo 3 do Livro 2

Fonte: Lacombe *et al.* (2018, p. 54)

Mas, quais os outros impactos da colonização? A colonização britânica só deixou o inglês nos territórios conquistados? Por que a colonização é trabalhada apenas como um acontecimento histórico, sem citar as diversas guerras e opressões que ocorreram durante o período? Há uma tentativa de pacificidade na imagem que o livro trabalha da colonização?

O segundo passo: visão da África sem dar voz a ela

No segundo passo, voltamos a nossa atenção para a autoria dos textos que nos proporcionaram os questionamentos. O texto é do site <www.thehistoryofenglish.com>: trata-se de um blog (embora o LD não mencione o gênero), escrito pelo inglês³⁶ Lawrence (Luke) Mastin. O autor se formou em

³⁶ No site citado no livro didático, o autor declara que a escrita do *site* adota a variação canadense da língua inglesa, pois este seria seu país adotivo. Com essa informação acreditamos primeiramente que

Contabilidade pela Universidade de Warwick e tem como hobby escrever em *sites* de sua autoria sobre temas diversos, como: filosofia, literatura utópica, história da matemática, história da língua inglesa, entre outros. Mastin costuma afirmar em seus *sites* que as informações descritas não apresentam a visão de um especialista e sim pela ótica de um escritor que gosta de estudar sobre diversos assuntos.

Há um grande benefício na utilização de textos autênticos pois apresenta a língua no seu contexto de uso real, no entanto, como se trata da expansão da língua inglesa no continente africano, por que não trazer a voz de um africano? Ou por que não trazer várias vozes com diferentes visões? O autor se expressa a partir da sua visão de mundo, que é influenciada pelo seu território, suas condições de existência, sua cultura³⁷, por isso, ao trazer o texto de um europeu para narrar a história, a unidade reproduz a colonialidade e o discurso hegemônico eurocentrado que supostamente ela deveria questionar, o que nos remete à colonialidade do saber (QUIJANO, 2005). Isto poderia não acontecer com outra perspectiva de um europeu, mas é o caso. Por outro lado, por que não visibilizar vozes não hegemônicas, vozes do Sul epistêmico (MATOS, 2020) tradicionalmente postas à margem? Por que não ter uma escuta ativa às vozes silenciadas?

O livro também apresenta alguns dados retirados do censo de 2011 da África do Sul, feito pela *Statistics South Africa*³⁸, apresentados na parte de vocabulário, e um quadro de palavras inglesas de origem africana e de outros lugares no mundo cuja fonte é do arquivo da própria editora. Em tempos de internet, problemas de autoria podem ser facilmente resolvidos, dada a disponibilidade de informações reais na internet, basta uma seleção que seja confiável.

Para termos uma visão ampliada sobre a autoria desses textos, passamos para a análise do capítulo 3 mobilizando o componente intercultural multirrede-discursivo.

se tratava de um escritor canadense, mas, após muitas pesquisas, encontramos sua autobiografia no *site* <<http://www.lukemastin.com/mastin/>>, onde o autor fala sobre local em que ele nasceu e cresceu (Derbyshire, Inglaterra) e os países (da América do Norte e Sul) por onde ele morou. Desde 2008 ele mora em Toronto, Canadá, e por isso ele considera este como seu país adotivo.

³⁷ Cultura entendida a partir de dois dos sentidos de Eagleton discutidos no capítulo 1 desta pesquisa: “[...] o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” e “[...] o conhecimento implícito do mundo pelo qual as pessoas negociam maneiras apropriadas de agir em contextos específicos” (2011, p. 54-55).

³⁸ No livro do aluno não há uma referência à *Statistics South Africa*, há apenas uma nota para o professor como opção de leitura complementar, a fim de que se tenha um panorama melhor dos dados citados no livro. Ainda que os autores tenham disponibilizado o *link* dos dados, não foi possível acessá-lo pois, no período de elaboração desta dissertação, o *link* se encontra indisponível.

a) Territórios, espaços e momentos histórico-culturais

Os territórios citados na unidade levam em consideração as línguas nativas que são faladas neles e a língua inglesa, com seu status de língua oficial, com isso os países mencionados e trabalhados na unidade são: África do Sul, Austrália, Serra Leoa, Gana, Gâmbia, Nigéria, Camarões, Quênia, Tanzânia, Uganda, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Estados Unidos, Nova Zelândia, Malásia, Singapura e Índia. O espaço público das ruas como espaço de manifestações políticas, onde há manifestantes em Wellington (capital da Nova Zelândia) protestando no ano de 1980, foi a única menção ao espaço encontrada na unidade. No que se refere ao momento histórico cultural, o capítulo traz o período da colonização britânica nos séc. XVI, XVIII e XIX e a situação dos territórios do séc. XX até os dias de hoje.

b) Pessoas, grupos sociais e discursos

Visto que a unidade aprofunda o seu olhar sobre os territórios, as referências a pessoas e grupos sociais foram reduzidas. As pessoas citadas no capítulo 3 são apenas o cartógrafo e navegador Capitão James Cook, o pintor impressionista australiano Emmanuel Fox e o escritor britânico de origem indiana Salman Rushdie. Já como grupos sociais, podemos reconhecer os manifestantes neozelandeses nas ruas e os imigrantes no Canadá.

c) Legados culturais³⁹

Destacamos como legados culturais o pintor impressionista australiano Emmanuel Fox e suas obras pictóricas, o escritor Salman Rushdie, o projeto PanSALB (*Pan South African Language Board*) pela sua contribuição na luta pela preservação das línguas locais como “os instrumentos mais poderosos para preservar e desenvolver o patrimônio tangível e intangível da humanidade” (LACOMBE *et al.*, 2018, p. 51), e do mesmo modo as línguas nativas citadas no capítulo, isto é: maori, árabe, hausa, kiswahili, oromo, judeu marroquino, defaka, yeyi, n|uu, hadza, ghadâmes, zulu, xhosa e africâner, hindi, bahasa, malayo, mandarim chinês, tamil, “singlish” (língua crioula de base inglesa falada em

³⁹ Apesar das descobertas como explorador e cartógrafo, não incluímos como legado cultural a figura de James Cook devido à sua participação na opressão dos povos nativos durante o período colonial, visto que dar mais credibilidade à ele contradiz a postura colonial que adotamos nesta dissertação.

Singapura), filipino, mandarim, as línguas indígenas norte-americanas e as línguas aborígenes-australianas.

O terceiro passo: como o livro trabalha o legado do colonialismo nas práticas de linguagem?

Considerando que “discutir sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização” (LACOMBE *et al.*, 2018, p. 50) está dentre os objetivos da unidade, espera-se que colonialismo seja questionado, por isso observaremos aqui de que maneira aparece o questionamento abordado no passo 1. Para isso, começaremos descrevendo as práticas de produção e de compreensão propostas no capítulo, nas quais obviamente se materializa a língua e o livro enfoca os temas linguísticos que lhe interessam como parte de sua progressão. Nesse sentido, nos apoiamos aqui para a análise nos componentes MR-D Língua-discurso e gêneros discursivos e Práticas de linguagem(ns).

No componente de língua-discurso e gêneros discursivos, observa-se que em relação aos a) conteúdos do sistema fono-morfo-sintáticos da língua, o capítulo propõe o estudo, no campo da fonética, da diferença de pronúncia de *though*, *thought* e *through*. No campo da morfologia, temos a formação dos numerais com vírgulas, hífen e porcentagem, a invariabilidade para o plural de substantivos incontáveis e a utilização de conectores. Já no campo sintático temos a formação da voz passiva com verbos no passado e no futuro. No que tange ao(s) b) gênero(s) discursivo(s) em foco, a unidade tem por objetivo que os estudantes produzam um infográfico. Para chegar a essa etapa, no percurso são apresentados textos pertencentes a gêneros como infográfico, página da web (neste caso, o blog), pintura, fotografia, anúncio de campanha, mapa mundi, timeline. Uma característica da Proposta MR-D é que os temas ou conteúdos linguísticos estejam enfocados em função da semântica, dos sentidos (SERRANI, 2020, p. 41). Não há como negar que a língua é necessária para construir textos e os textos se caracterizam pela sua filiação a gêneros discursivos, por isso a proposta considera neste componente estes dois constituintes. Por outro lado, veremos no próximo componente a relação língua-discurso nas práticas de linguagem. Como afirma Serrani (2020, p. 42):

A língua é, obviamente, matéria fundamental do discurso, isto é, dos efeitos de sentidos que se produzem ou compreendem nas interações verbo-sociais, orais ou escritas. [...] Língua e discurso são concomitantes nos eventos de enunciação/compreensão e a Proposta

Multirrede-Discursiva propicia que essa imbricação não seja descuidada no ensino-aprendizagem.

Passando então para o terceiro componente da MR-D, podemos dizer que dentre as atividades de leitura predominam aquelas de associar uma coluna à outra, selecionar a alternativa mais adequada, escolher a melhor opção sobre qual poderia ser o título do texto, completar lacunas, encontrar sinônimos para termos destacados em um texto, alternativas de verdadeiro ou falso, encontrar características principais do gênero discursivo apresentado e organizar palavras do texto em tabelas ou em uma linha do tempo. A primeira atividade relacionada à África está voltada para a identificação de informações básicas do infográfico, tal qual a seleção da palavra que melhor descreva a quantidade de línguas com maior e menor número de falantes e a língua mais falada e a menos falada no continente africano. No infográfico, há 3 línguas locais mais faladas, Kiswahili, Hausa e Oromo, e 3 línguas que chegaram na África foram o Árabe, Inglês e Francês. Dada essa informação, o livro solicita que o aluno cite as três línguas nativas mais faladas e diga, de acordo com a sua opinião, como as outras três línguas chegaram no continente. Com resposta, o Inglês e o Francês chegaram por meio da colonização e o Árabe, pela expansão do islamismo. Novamente, não há uma reflexão sobre os impactos negativos da colonização, há apenas uma descrição breve de que ela aconteceu e que esta é a situação que o continente se encontra atualmente.

O texto seguinte, o qual motivou o nosso questionamento (ver imagem 11), fala sobre a chegada da língua inglesa no continente africano e as questões relacionadas a ele solicitam que o aluno: escolha o melhor título para o texto, no caso “English in Africa: past and present”; escreva os sinônimos de seis palavras do texto; faça uma linha do tempo com os acontecimentos; e assinalar as alternativas como verdadeira ou falsa, justificando o que as tornam erradas com base no texto. Ainda relacionado ao texto, o livro faz as seguintes perguntas: Na questão número 7, o livro questiona o aluno sobre quais informações o surpreendeu, quais já se tinha conhecimento e o que gostaria de saber mais sobre a língua inglesa. Já na questão 8, é solicitado que o estudante faça uma pesquisa para identificar a língua oficial e as línguas nacionais dos 13 países citados no texto.

Ainda relacionadas às atividades de leitura, encontramos exercícios nos quais não há uma orientação específica se é necessário escrever ou discutir as respostas, o que abre espaço para o professor desenvolver a habilidade que acredite ser

necessária. Esses exercícios estão relacionados aos textos apresentados e ao tema da unidade e são desenvolvidos por meio de perguntas como: o que o aluno pensa ou acredita, qual é seu posicionamento, sobre o texto ou tema; qual conhecimento ele já possui sobre o assunto; quais informações surpreenderam o aluno e o que ele gostaria de conhecer a mais sobre a língua inglesa; como o uso dos conectivos podem contribuir no texto escrito ou no discurso. Essas perguntas contribuem para a desconstrução dos padrões tradicionais de ensino, visto que o aluno passa a ter mais voz, pode se posicionar, questionar o que lhe é apresentado e não fica apenas focado em identificar estruturas prontas no texto (GRIGOLETTO, 1999).

Imagem 13 - Atividade 7, 8 e 9 da seção *Reading* do capítulo 3 do Livro 2

POST-READING

- 7 What information from this section were you surprised to learn? What did you already know? What else would you like to know about the English language?
- 8 Do some research to identify the official and national languages of the 13 countries we read about in the text.
- 9 Discuss these questions with a classmate.
 - a. Which tools do you normally use to do research?
 - b. How often do you use the internet to do research?
 - c. How do you know the source you are using is reliable?

Fonte: Lacombe *et al.* (2018, p. 55)

A compreensão auditiva trabalhada por meio de pequenos documentários contendo informações sobre a língua inglesa em países que foram colônias britânicas como Singapura, Malásia e Índia com o objetivo de responder a perguntas a partir das informações escutadas; responder sim ou não depois de tomar nota a perguntas do tipo: “*Does English have the same status as Hindi? Did India achieve independence in 1947?*”⁴⁰; responder verdadeiro ou falso segundo as informações veiculadas em um áudio; depois de escutar um áudio, completar com as línguas que aparecem em um quadro. Infelizmente, nas práticas de audição, há apenas uma

⁴⁰ “O inglês tem o mesmo status que o hindi? A Índia alcançou a independência em 1947?”

atividade em que os estudantes podem responder de maneira mais livre acerca de um assunto, como podemos ver na imagem abaixo:

Imagem 14 - Atividade 7 e 8 da seção *Listening* do capítulo 3 do Livro 2

POST-LISTENING

- 7 In the extract about English in Singapore, what do you think the last speaker means by “[I speak] Singlish to people who like to speak a lot of Singlish because you want them to feel like you like talking to them”? Read the box below to help you. *Personal answers.*

AROUND THE WORLD

Singlish é uma versão coloquial do inglês de Cingapura, nascida do contato entre as diversas culturas que formam a cidade-estado. Apesar de ser inegavelmente uma importante expressão cultural do país, é considerada por muitos cingapurianos como “inglês quebrado”, mesmo quando eles mesmos o usam. Alguns sons são alterados e as consoantes no final das palavras são frequentemente eliminadas ou reduzidas. A ordem das palavras geralmente se baseia mais no mandarim do que no inglês.

Fonte de pesquisa: HARBECK, James. The Language the Government Tried to Suppress. BBC, 19 set. 2016. Disponível em: <www.bbc.com/culture/story/20160919-the-language-the-government-tried-to-suppress>. Acesso em: 13 out. 2018.

- 8 Around 75% of the Singaporean population is ethnically Chinese, and most of the young people nowadays use English for everyday communication. As a result, many are becoming less proficient in the language of their parents and grandparents. Do you think that is a problem? Why/why not? Discuss with a classmate. *Personal answers.*

Fonte: Lacombe *et al.* (2018, p. 58)

Ainda dentro das práticas de compreensão, o capítulo propõe uma prática de apreciação visual a partir do trabalho com uma fotografia, um anúncio de campanha e uma pintura. O capítulo questiona a relação das imagens com o título do capítulo, quais são as culturas aparecem e quais tipos de influência as línguas locais e o inglês têm nesses territórios. Como resposta para a primeira pergunta, segundo o manual para o professor, espera-se que o aluno responda que as imagens retratam a chegada da língua inglesa nesses países e que, até os dias atuais, essa língua ainda é falada. A segunda resposta seria Austrália, Nova Zelândia e África do Sul e, para a terceira pergunta, destaca-se que há uma luta pela valorização das línguas locais em virtude de uma “possível dominação da língua do colonizador” (LACOMBE *et al.*, 2018, p. 51), desvalorizando as línguas e culturais locais. Embora os autores incitem a reflexão sobre a dominação colonial por meio da língua, não se dá muito destaque a quão sofrida foi a invasão dos britânicos nos países citados, deixando transparecer como se fosse um processo natural e pacífico. Da mesma forma, não há um aprofundamento sobre como a luta pelo uso da língua materna é também uma forma de requerimento de identidade, a qual foi duramente silenciada.

As atividades destinadas à produção escrita aparecem, entre alguns exemplos, para que aluno possa escrever perguntas sobre o que ele acredita que será apresentado no capítulo, escrever números por extenso, colocar em uma tabela as vantagens e desvantagens de um suporte visual em uma apresentação oral. Na seção *Writing*, é solicitada a produção do gênero foco da unidade, infográfico, após apresentar as características do gênero e um passo a passo para o seu desenvolvimento. Após a produção, o aluno é questionado sobre o que foi aprendido com a experiência da produção do infográfico.

Já as atividades de produção oral ao decorrer do capítulo permitem que o aluno expresse suas opiniões sobre as ferramentas de pesquisa que ele utiliza; como o domínio colonial britânico influenciou a forma como o inglês é falado no mundo; e, na seção *Speaking*, além dos alunos treinarem as frases que podem ser usadas no início, meio e conclusão da apresentação oral e apresentarem oralmente o texto elaborado na seção *Writing*, isto é, um infográfico sobre o legado do colonialismo, eles também discutem sobre a experiência de fazer uma apresentação aos colegas e o que poderia ter sido diferente para melhorar. Vale destacar que a seção se volta para a discussão do gênero apresentação de trabalho e acaba perdendo a oportunidade para discutir o legado da colonização, como se propôs nos objetivos do capítulo.

A última atividade que mencionaremos aqui está relacionada ao vocabulário da língua inglesa cujas origens são as Línguas Africanas, Indígenas Norte-Americanas, Aborígenes-Australianas, Indianas e Malaia.

Imagem 15 - Atividade de seção *Wrap-Up* do capítulo 3 do Livro 2

THE LEGACY OF COLONIZATION IN THE ENGLISH LANGUAGE

- 1 Words that are adopted from a foreign language are called **loanwords**. Categorize the twenty loanwords in the word cloud below according to their origin.

African Languages	North American Indigenous Language	Australian Aboriginal Languages	Indian Languages	Malay
gorilla, yam, zebra, zombie	igloo, canoe, kayak	boomerang, kangaroo	pajamas, bandanna, bungalow	ketchup
			jungle, cash, curry, candy, yoga, shampoo, turban	

Fonte: (Lacombe *et al.*, 2018, p. 66)

O exercício é de grande relevância pois apresenta conhecimentos que permitem que o professor possa explorar a importância das culturas locais na construção do inglês atual e para a língua como uma forma de resistência à colonização. No entanto, da mesma forma como acontece em todo o capítulo, a língua não é apresentada como um espaço de luta pelo poder.

O capítulo apresenta diversas reflexões que contribuem para a compreensão das relações entre territórios, língua e períodos históricos, contudo traz raras reflexões sobre a relação entre língua, cultura e identidade, embora se proponha entre as competências a serem desenvolvidas “discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como forma de valorização pessoal e de construção de **identidade**” (LACOMBE *et al.*, 2018, p. 50, grifo nosso). Fala-se sobre o uso do “Singlish” como reivindicação de identidade e se aluno acredita que a língua ajuda a definir as identidades, com isso espera-se que o livro didático irá destacar a

colonialidade da linguagem (BOTELHO; MATOS, 2022), porém o colonialismo e a colonialidade não são questionados, é como se tratasse apenas do fato histórico, mas não se questiona que aconteceu e que os seus frutos são as línguas faladas dos locais. Acreditamos, como Tilio (2008), que a posição adotada pelo livro se justifica pelo fato de que as editoras evitam se envolver com questões polêmicas, trazendo uma neutralidade persuasiva que reforça o discurso do colonizador e a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). O capítulo se propõe “discutir sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização” e “discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como forma de valorização pessoal e de construção de identidade” (LACOMBE *et al.*, 2018, p. 50), mas o faz de forma rasa, pois trabalha o inglês como único legado da colonização; silencia assim uma memória de violências, de perseguições, de anulações, de apagamentos de seres. Ao apresentar uma visão sem conflitos e romantizada da colonização, o livro esquiva-se de um compromisso com a população negra e afro-diaspórica, mas também de um compromisso com a sociedade toda, pois de que maneira combateremos preconceitos e discriminações étnico-raciais se apagamos o passado? Concordamos com Matos (2020, p. 108) quando afirma que “As memórias de nosso período colonial devem ser lembradas de maneira a desenvolver consciência crítica de um passado doloroso que deixa rastros em nossa sociedade até hoje”. Não cabe ao material didático apenas citar que houve um processo de colonização, mas evidenciar seus frutos, que ainda colhemos e até reproduzimos em nossa cultura, isto é, nossa forma como vemos o mundo.

5.2.2 Análise do Capítulo 5 sob a perspectiva multirrede-discursiva

O capítulo 5, intitulado *Fake News*, tem por objetivo desenvolver as seguintes *competências e habilidades* (LACOMBE *et al.*, 2018, p. 86):

- conhecer o conceito de *fake news* e saber diferenciá-las de notícias reais;
- empregar as formas verbais em orações condicionais dos tipos 0 e 2 (*if-clauses*);
- explorar ambientes virtuais para analisar a qualidade e a validade das informações;
- propor argumentos para expor e defender seu ponto de vista em debate;
- utilizar recursos verbais e não verbais para tentar persuadir um oponente em um debate;

- identificar os argumentos principais e as evidências que os sustentam em um debate escrito
- utilizar conectores como auxiliares na construção da argumentação;
- ouvir trecho de uma palestra primeiro para entender seu sentido geral e depois para compreender detalhes.

Em sua abertura, o capítulo apresenta *prints* ou fotos de mensagens de aplicativo, jornais *on-line* e de *sites* contendo notícias falsas, acompanhados de indagações para refletir sobre os espaços em que essas notícias circulam, se são ou não falsas e se os estudantes têm o costume de publicar esse tipo de notícias e mensagens e de checá-las antes. Este tipo de atividade bem como a temática proposta é relevante nos dias atuais (em que há tanta divulgação de notícias falsas) e contribui para a formação cidadã tão ansiada em documentos oficiais e tão necessária hoje.

Na seção *Warm-up!*, o capítulo aprofunda e categoriza os tipos de *fake news* e, na seção *Reading*, são propostas a leitura de um debate *online* sobre a publicação de *fake news* pela CNN e a realização das atividades propostas. Em seguida, o estudo sobre *First and Second Conditional* é trazido na seção *Grammar* e a aprendizagem lexical das conjunções de transição de assuntos e a coesão são trabalhadas na seção *Vocabulary*. Nas seções seguintes, *Writing* e *Speaking*, os alunos são incentivados a promover um debate oral e, para sua execução, é feita primeiramente uma descrição escrita do conteúdo do debate e sua organização e depois treina-se a habilidade oral com o debate em si. Trabalhando a habilidade da escuta, a seção *Listening* apresenta uma palestra de Stephanie Busari sobre a responsabilidade dos ouvintes e leitores de notícias. A seção *Wrap-up* traz uma charge de reflexão sobre a veracidade das notícias que circulam na internet e sobre o próprio gênero charge e como o aluno atua diante das *fake news*. Por fim, na seção *Self-Assessment*, o estudante tem a possibilidade de avaliar seu próprio processo de aprendizagem em relação ao estudado ao longo do capítulo.

O primeiro passo: mas e a descrição da Nigéria?

Neste capítulo, a representação africana está localizada na seção *Listening*, onde encontra-se um áudio da jornalista Stephanie Busari sobre a responsabilidade ao compartilhar *fake news*. Como podemos ver na imagem abaixo, o livro fornece o box *Around the world* com uma breve descrição da Nigéria na seção *pre-listening*:

Imagem 16 - Atividade da seção *Listening* do capítulo 5 do Livro 2

PRE-LISTENING



- 1 Where do you get your news? What makes you choose your sources? *Personal answers.*
- 2 Have you ever shared news after reading only the headlines? Why? *Personal answers.*
- 3 In this talk, Busari says how fake news can be dangerous. She tells how she, as a journalist, works hard to reveal the truth. In the end of her talk, she talks about everybody's responsibility. Why do you think she says that nowadays everybody is responsible? *Personal answers.*



Stephanie Busari.

AROUND THE WORLD

Nigéria

Localizada na costa oeste da África, a Nigéria é o país mais populoso desse continente. Seu território foi consolidado em 1914, quando o Reino Unido juntou as partes Norte e Sul. O país conseguiu independência do domínio britânico em 1960 e passou por um período de golpes e governos militares. Desde 1999, no entanto, é governado por civis, e a transição de poder é feita por meio do voto. A Nigéria abriga mais de 250 grupos étnicos que falam cerca de 500 línguas, como o Yoruba, Igbo, Fula, Hausa, Edo, Ibibio e Tiv. O inglês é a língua oficial. Sua indústria cinematográfica, apelidada de Nollywood, é produtiva e rica.

Fontes de pesquisa: CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY, *Nigeria*. 2018. Disponível em: <www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ni.html>. AJAF, J. F. Ade et al. *Nigeria*. *Encyclopædia Britannica*, 29 jun. 2018. <www.britannica.com/place/Nigeria>. Acesso em: 3 jul. 2018.



Abuja (Nigeria).

Fonte: Lacombe *et al.* (2018, p. 100)

De acordo com seus autores:

O objetivo deste boxe é oferecer ao estudante, sempre que for relevante, dicas e informações relacionadas à temática abordada na seção em que se encontra, contemplando os dados de diversos lugares, seja do Brasil ou de outros países. Está sempre em português. (LACOMBE *et al.*, 2018, p. XXVIII)

Neste caso, como se trata de atividades sobre o áudio da jornalista Busari, oferece-se informação sobre o seu país de nascimento: Nigéria, porém, sem se explicitar qual a relação entre essas informações e a jornalista ou as atividades previstas. Como veremos mais adiante, não há nenhuma proposta de trabalho com esse boxe/informação, está ali para situar a territorialidade da jornalista (mas só o professor sabe disto caso tenha pesquisado sobre ela, pois nas informações adicionais para o professor, fala-se do trabalho dela como jornalista da CNN, dos prêmios e matérias mais relevantes, mas em nenhum momento se informa a sua

relação com a Nigéria), não para ampliar a temática abordada (como sugere a citação acima). Inclusive mostra-se uma foto de Abuja sem sequer se mencionar que essa é a capital do país. Então, vê-se que tanto o professor quanto os estudantes precisam inferir a relação com a Nigéria. Isso nos faz questionar-nos: por que trazer uma voz de uma jornalista nigeriana sem se mencionar a sua origem e sem fazer nenhuma ponte com o boxe de informações sobre a Nigéria? Que importância é dada às informações sobre o país dentro da atividade? Qual impacto o discurso da jornalista traz para o capítulo? Para aprofundar nesses questionamentos, nos centramos agora no segundo passo.

O segundo passo: vamos falar da Nigéria a partir de onde?

Voltando ao que estamos discutindo, a palestra que os estudantes escutarão é da autoria de Stephanie Busari. Segundo a informação adicional oferecida ao professor, ela

É uma jornalista da CNN International que já recebeu vários prêmios. Um de seus trabalhos mais importantes foi a condução de uma investigação iniciada em 2014 sobre o rapto de mais de 200 estudantes nigerianas na cidade de Chibok por um grupo terrorista. Em 2016, Busari conseguiu um vídeo com prova de vida de 15 dessas meninas. Sua carreira inclui vários prêmios, mas é marcada pelo acompanhamento desse crime, que até novembro de 2018 ainda não havia sido totalmente desvendado, com apenas metade das meninas de volta às suas casas. (LACOMBE *et al.*, 2018, p. 100)

Destacar a autoria do material é um aspecto positivo do livro, pois além de dar visibilidade a vozes reais, e neste caso, a uma voz que embora trabalhe num jornal de ampla circulação, ela também pertence ao sul global a que fazemos referência nesta pesquisa, cujas realizações, saberes e modos de viver costumam ser apagados em sociedades ocidentais como a nossa.

Na seção de descrição de áudios, temos a informação de que o áudio foi retirado da palestra “*HOW FAKE News Does Real Harm*” de Stephanie Busari no TED 2017, disponível em <https://www.ted.com/talks/stephanie_busari_how_fake_news_does_real_harm>. Em relação ao texto informativo sobre a Nigéria, aparece a fonte, mas é isso precisamente que nos chama a atenção: o texto foi elaborado com base em dados tomados da Central de Inteligência Norte-Americana (CIA), que quando clicamos nela acusa erro, e da Enciclopédia Britânica (Encyclopaedia Britannica). Aqui novamente surge um questionamento: por que trazer essas fontes e não consultar uma enciclopédia ou vozes africanas?

Para conhecer mais de perto a unidade e a contextualização dos textos e atividades, mobilizamos o componente intercultural, assim como já fizemos nas análises anteriores:

a) Territórios, espaços e momentos histórico-culturais

Os territórios encontrados no capítulo são Reino Unido, Japão, Estados Unidos e Nigéria. Como momentos histórico-culturais, têm-se acontecimentos recentes, como a visita de Donald Trump ao Japão em 2017, a palestra de Busari, no mesmo ano, a história da Nigéria entre 1914 e 1999 e algumas *fake news* situadas na atualidade, portanto, podemos dizer que trata-se de momentos dos séculos XX e XXI.

b) Pessoas, grupos sociais e discursos

Neste capítulo há menção a diversas personalidades como a Rainha Elizabeth II, a Princesa Ayako, a cantora Taylor Swift, o ex-presidente dos EUA Donald Trump e o ex-primeiro Ministro do Japão Shinzo Abe, que aparecem no capítulo por meio da leitura de notícias falsas que são posteriormente analisadas. Já a jornalista Stephanie Busari é trazida por meio da sua palestra sobre *fake news* e é a única do capítulo a ter sua minibiografia nas notas para o professor. Tem-se também o ex-presidente dos EUA Richard Nixon, que aparecem em um meme e também o livro traz um quadro de atenção sobre o escândalo Watergate que o levou a renunciar; e, por fim, a cartunista norte-americana Signe Wilkinson também é citada nas referências a partir da sua charge abordada no final do capítulo. Em relação a grupos sociais, observamos no material os internautas que participam de um debate propiciado pela CNN em um *microblog*. Estes, por sua vez, representam os internautas que costumam interagir nas plataformas digitais atualmente, que podem ou não compartilhar notícias falsas.

c) Legados culturais

Já os legados culturais que identificamos são as próprias personalidades citadas no constituinte anterior, bem como a indústria cinematográfica Nollywood, citada no texto do boxe *Around the world*. Sobre essas personalidades, excetuando a cartunista e a jornalista, o capítulo não os enfoca a partir de seus feitos, mas como pessoas que foram alvo de *fake news*.

O terceiro passo: o que é feito com a informação sobre a Nigéria?

Antes de nos aprofundarmos nas práticas que nos ocasionaram o estranhamento, nos deteremos na descrição dos conteúdos de língua-discurso e nas práticas de linguagens propostas no capítulo:

a) Os conteúdos do sistema fono-morfo-sintáticos da língua

Dentre os conteúdos trabalhados, propõe-se o estudo do tempo condicional (*first and second conditional*) junto com os conectores que apontam causa e consequência (*and, but, because, first, in fact*) em função da construção de argumentos em um debate; este constitui o gênero discursivo visado no capítulo. O fato de tais conteúdos serem trabalhados e estudados em função do gênero discursivo (debate) que aparecem no material didático ratifica a compreensão de que a língua acontece em gêneros e que estes merecem ser salientados, pois sabemos que muitos LDs descuidam a noção de gênero discursivo e apresentam atividades em que a língua aparece distante dos sentidos e numa visão estruturalista. Notou-se aqui que a utilização do *If-clauses* acontece mais para a compreensão do seu uso real da língua, de forma contextualizada nas atividades, do que para o treino de sentenças de forma isolada.

b) O(s) gênero(s) discursivo(s) em foco

Além do debate, outros gêneros que aparecem são notícias em redes sociais, mensagens de Whatsapp, diagrama, palestra, memes, microblog, fotografias e charge.

No componente de Práticas de Linguagem, além de descrevermos as práticas languageiras nos deteremos, no final, na prática que nos produziu o questionamento.

Observamos que as atividades de leitura são para instigar o aluno a identificar se as notícias são verdadeiras ou não, associar definições com as palavras de um diagrama, organizar partes de um debate seguindo a organização retórica do gênero, completar lacunas, relacionar argumentos e conectores orientados à causa e à consequência, ler memes sobre notícias e combiná-los com as *if-clauses* oferecidas, completar tabelas de informação, classificar informações em C (*claim*), D (*data*), ou W (*warrant*), assinalar a alternativa correta, e localizar informações em um texto. Há a especial atenção à veiculação de notícias falsas e seus efeitos nocivos, fenômeno muito vivenciado atualmente, pelo que consideramos uma prática muito

relevante para a formação cidadão visada neste nível de ensino. É com esse debate e reflexão que se iniciam as atividades do capítulo:

Imagem 17 - Parte introdutória do capítulo 5 do Livro 2

PARA REFLEXÃO

- 1 Observe as imagens. De onde você acha que elas foram extraídas?
- 2 Leia os textos e reflita se as informações veiculadas são verdadeiras ou falsas. Explique o que o levou a sua conclusão.
- 3 Você costuma repassar notícias ou curiosidades em mídias sociais ou em mensagens instantâneas? Se sim, você confere se a informação é falsa ou verdadeira antes de repassar?

Tell all the contacts on your list not to accept a video called the " Sonia disowns Rahul" It is a virus that formats your mobile. It is very dangerous. They announced it on the radio today. Fwdt this MSG to as many as you can. High alert

Pts block this no
9266600223
They are credit card hacker. Pls inform all your near and dears
6:44 PM

T-Swift Appears To Be Unloading Several Homes In The Golden State
Sponsored: Mansion Global

Fonte: Lacombe *et al.* (2018, p. 87)

No que concerne à compreensão auditiva, predominam atividades que focam apenas no conteúdo da gravação e não no som propriamente dito. Embora haja espaço para o aluno refletir e se posicionar, Serrani (2020, p. 49) defende que no ensino da escuta também devem ser consideradas “as características físicas do som, isto é, a entoação, a cadência, o ritmo, o timbre e o volume [...] abordadas em função dos sentidos para cuja construção elas contribuem”. Sabemos que, pela entoação, uma mesma frase pode ter diferentes significados e propósitos e pode nos mostrar também a heterogeneidade linguístico-cultural de uma determinada comunidade, mas nos LDs é o enfoque conteudístico que costuma primar nas atividades de compreensão auditiva.

As atividades de produção escrita, também relacionadas com a leitura, estão orientadas à elaboração de textos preparatórios para o debate. Esta prática prevê a participação de todos os estudantes, que deverão se envolver na elaboração de argumentos pró e contra e tem também os responsáveis pela organização do evento

(estes produzirão documentos no que tange às regras do debate, uma avaliação destinada ao público e uma autoavaliação para os envolvidos no debate). Assim como no capítulo citado anteriormente, há questões em que não há um direcionamento se é necessário escrever ou discutir oralmente, mas que são voltadas para o posicionamento do aluno sobre o tema, qual conhecimento ele já possui, sobre o que pode ser feito para melhorar os argumentos em um debate⁴¹, como o uso de conectores pode contribuir para a compreensão de um texto, entre outras. Além desse planejamento coletivo, orienta-se a escrita de um rascunho, a leitura e a avaliação desse documento. Para tanto, os participantes deverão identificar a construção dos argumentos e se apoiar no vocabulário estudado (os conectores) para propiciar a transição nas ideias e a coesão do texto. Observa-se que se trata de uma proposta em que todos intervêm e são responsáveis pela produção do gênero solicitado.

A produção oral consiste na realização do debate previamente organização na seção de produção escrita. Neste capítulo está presente também a tradução, pois há duas atividades nas quais o aluno precisa selecionar a sentença que apresenta a melhor tradução.

Retomamos agora a prática em que aparece algum conteúdo relacionado com o continente africano, e essa prática, como dissemos antes, aparece na seção *Listening*. Aqui os estudantes poderão escutar o final da palestra proferida pela jornalista Stephanie Busari sobre “[o] papel do leitor ou espectador de notícias nos dias de hoje” (LACOMBE, *et al.*, 2018, p. 100).

Convém apontar que nesta seção (*pré-listening*) o estudante já vai sendo preparado para a escuta do áudio, a partir de reflexões e indagações sobre o compartilhamento ou não de *fake news*, a verificação das fontes e se alguma vez já compartilharam uma notícia lendo apenas o título. Nesta seção ainda os autores oferecem um pequeno resumo do áudio, onde aparece a fala de Busari a respeito de quão perigosas são as *fake news* e quão difícil é revelar a verdade e como ela se esforça na sua profissão, zelando para não desinformar, então, o livro questiona o aluno sobre o porquê de a jornalista afirmar que todos nós somos responsáveis.

⁴¹ O livro não determina o tema do debate, apenas descreve as estruturas do gênero e como ele pode ser desenvolvido, mas devido ao tema da unidade, acreditamos a temática fica entorno do tema *fake news*.

Nas atividades a serem feitas durante a escuta do áudio (*While-Listening*), solicita-se que os estudantes selecionem as alternativas corretas, que de acordo com o manual são b), e c), com base no áudio. As alternativas são: a) Precisamos de engenheiros inteligentes para usar a tecnologia para parar notícias falsas; b) Temos um papel a desempenhar porque somos nós que partilhamos o conteúdo; e c) Somos todos editores e temos responsabilidades⁴² (LACOMBE *et al.*, 2018, p. 101). A segunda prática proposta envolve a resposta a alternativas de verdadeiro e falso, relacionadas ao que Busari considera sobre seu trabalho, a importância de questionar informações *online* e as consequências das informações que compartilhamos. Por fim, na última atividade desta subseção, é necessário completar frases com base no áudio, sobre as perguntas que a jornalista se faz ao receber uma informação para validá-la.

Para finalizar a seção *Listening*, há ainda outras duas atividades: na primeira delas questiona-se o aluno se ele tem por hábito investigar a autenticidade das notícias que lê e, na segunda, qual resposta poderíamos dar ao questionamento de Busari: *What is your answer to her question: "What if we all think about the real-life consequences of the information we share?"*⁴³ (*idem*, p. 101).

Como vemos, em nenhum momento é feita uma referência à nacionalidade de Busari, tornando o box de informação sobre a Nigéria um pouco desconectado da atividade. Contudo, vale destacar que a preocupação dos autores em descrever o país de origem da jornalista é válida para a expansão do conhecimento de mundo dos alunos. Inclusive, na nota para o professor, há uma breve biografia do trabalho de Stephanie Busari, mas, novamente, sem citar a nacionalidade. Notamos que houve apenas falta de conexão entre a descrição do país e a atividade.

De maneira geral, o livro *Become* apresentou um avanço em relação à representatividade africana, não apenas no nível quantitativo, mas também qualitativo. Há preocupação em trazer os países africanos em sua diversidade, suas diversas línguas, bem como trazer uma personalidade nigeriana para contribuir com a sobre *fake news*. Observamos que o continente não é trazido pelo exotismo ou

⁴² Do original: a. We need smart engineers to use technology to stop fake news; b) We have a role to lay because we are the ones who share the content; c) We are all publishers and we have responsibilities.

⁴³Qual é a sua resposta para a pergunta dela: "E se todos pensarmos nas consequências da vida real das informações que compartilhamos?"

pela folclorização, pelo contrário, é representado pela sua diversidade linguística e propriedade intelectual.

Em relação ao estudo da língua, vemos que tanto as regras gramaticais são estudadas em função do gênero discursivo visado, permitindo que alunos compreendam a língua e suas complexidades em seu contexto real de uso.

No entanto, o livro apresenta dificuldades em trazer as relações de poder que estão presentes nas esferas sociais, abrindo espaços para uma possível neutralidade no ensino de línguas, a qual é impossível de existir. Além disso, a breve informação dada à Nigéria, sem contextualizar de forma amplificada, e até mesmo sem abordar nas atividades, ressoa como apenas o cumprimento de uma cota de inclusão da diversidade territorial e cultural.

Após a análise dos dois livros vemos uma África ainda pouco explorada pelos livros didáticos, de um lado é silenciada e do outro, é romantizada. A abordagem citada na BNCC do estudo da expansão da Língua Inglesa é cumprida em ambos os livros, mas em abordagens muito diferentes: enquanto no livro *Way to English for Brazilian Learners* o tema é trazido em uma seção pré-unidades de forma superficial, colocando o continente africano como equivalente a um país, o livro *Become* destina uma unidade (capítulo) completa sobre o tema, sem questionar a colonialidade. Quanto à contribuição das personalidades africanas na história mundial, descrita na DCNERER, o primeiro livro até faz menção a Nelson Mandela, mas, como mero detalhe ou enfeite na página e não faz parte das atividades propostas; já o segundo livro traz Stephanie Busari e sua grande contribuição para o jornalismo mundial e para as causas humanitárias, na nota para o professor, e utiliza seu discurso como base para a discussão na seção *Listening*. Os materiais também citam a indústria cinematográfica nigeriana Nollywood, mas no caso do primeiro livro, ela, além de ser descrita como uma indústria cinematográfica africana (e não nigeriana, em específico), seria apenas uma concorrente da Bollywood, responsável pelo declínio de sua popularidade; já no segundo, Nollywood é citada como “produtiva e rica” (LACOMBE *et al.*, 2018, p. 100), contudo não é explorada nas atividades.

Com isso, vemos que há avanços em relação à luta pela representatividade africana nos livros didáticos de língua inglesa, e principalmente uma representatividade sem estereótipos, mas esta ainda está no começo, ainda é insuficiente. Falta verdadeiramente a sua mobilização nas atividades propostas e, se queremos formar cidadãos que questionem e não reproduzam práticas racistas,

precisamos trazer à baila as questões identitárias e relações de poder que atravessam os eventos comunicativos de que participamos. O continente africano possui muito mais riquezas que precisam ser aprofundadas e trazidas para o contexto de ensino línguas, o que permitirá que possamos compreender ainda mais as nossas próprias culturas e identidades, a nossa própria essência e mundo que nos rodeia. Foram dados alguns passos e a lei 10.639/03 começa a surtir leves efeitos. Mas, encerrar esta discussão fazendo nossas as palavras de Antunes e Modesto (2018, p. 354) quando afirmam que o olhar para os africanos será outro, nem *adicional* nem *benevolente*, “quando todos reconhecerem a imprescindibilidade da existência social do negro na constituição identitárias, cultural e político-ideológica do povo brasileiro [...]” (grifos dos autores).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido possibilitou uma nova visão do que eu já tinha sobre a representatividade africana, de modo que o tema se tornou ainda emergente e necessário. Através da trajetória histórica das representações africanas, se tornou ainda mais evidente o quanto a humanidade é cíclica, pois os mesmos padrões preconceituosos se repetem desde antes do colonialismo, sendo agravados por este. Não é de se surpreender que em pleno século XXI há livros didáticos de língua inglesa que façam associação das profissões voltadas ao esporte com o negro, como acontece na pesquisa de Ferreira e Camargo (2014), já que desde o século XV as únicas características positivas em relação aos negros africanos eram o aspecto físico e habilidades como a natação (OLIVA, 2005). Do mesmo modo, a representação do africano como dependente de um agente exterior como a Unicef (ROLANDI, 2016) e a relação do negro com as situações de ócio e lazer (ANTUNES;MODESTO, 2018) remetem ao pensamento compartilhado durante a segunda metade do século XIX de que os povos africanos eram preguiçosos e inferiores e por isso precisavam ser “adestrados” pelos europeus (MUDIMBE, 1988; OLIVA, 2005).

Essas representações se repetem pois se trata de algo que está implantado no subconsciente da humanidade há muito tempo. A sua desconstrução não acontecerá de um momento para outro, será um processo longo e doloroso, mas recompensador. Como declara Matos (2020, p. 102): “É preciso revisar e refazer os currículos sob um olhar decolonial, pensando decolonizar como um verbo, pois, apesar de ser um processo lento é, de fato, uma ação”.

A partir disso, a pesquisa foi desenvolvida baseada na seguinte pergunta de pesquisa: como dois dos livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo PNLD 2020 abordam a representatividade africana? Para o desenvolvimento desta dissertação, tive como objetivo geral analisar as representações da África e das culturas africanas nos livros didáticos de inglês do PNLD 2020. Foi adotado a metodologia qualitativa interpretativista, na qual foi realizada uma pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica e documental para a análise das leis, dos documentos oficiais e dos livros didáticos de inglês selecionados: *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2018) e *Become* (LACOMBE *et al.*, 2018). Para análise dos livros didáticos, movemos a proposta Multirrede-Discursiva (SERRANI, 2007, 2020) e os passos propostos por Serrani (2022) para a desconstrução de

estereótipos. A proposta foi escolhida pelo fato de apresentar os recursos necessários, isto é, uma metodologia detalhada, para superar os estereótipos. Já os três passos foram importantes para termos um olhar crítico para cada representação. Não foi possível utilizar o quarto e quinto passo na análise desta dissertação devido a limitações, contudo, eles serão aprofundados em trabalhos posteriores.

Os livros didáticos analisados apresentam temas de grande relevância social, que permitem ampliar o ensino de línguas para além dos limites lexicais e gramaticais, trazendo a funcionamento sócio-discursivo da língua.

O livro *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO, 2018) apresenta diversos recursos para o ensino de línguas, como a utilização de músicas, jogos e dinâmicas, desconstruindo o modelo tradicional de ensino.

Do mesmo modo, o trabalho com a literatura no livro *Become* (LACOMBE *et al.*, 2018) “é crucial para aprofundar a compreensão de sutilezas da nossa condição humana e agudizar a nossa sensibilidade em relação à nossa existência, que é também, necessariamente, sociocultural” (SERRANI, 2020, p. 12). Ainda sobre aspectos positivos, mas relacionados à representação de personalidades africanas, *Become* busca sempre apresentar em posições de prestígio, como presidente e jornalista, o que indica que as visões sobre os povos africanos como seres incapazes de se desenvolver (OLIVA, 2005) está sendo lentamente transformada.

Contudo, sabemos que os livros didáticos também apresentam aspectos negativos principalmente quando nos referimos à representatividade africana. No primeiro livro, dentre oito unidades, somente uma traz, no canto da página e desconectada da atividade, uma menção a Nelson Mandela. Pesquisas como a de Almeida (2017) retratam o mesmo problema sobre a baixa quantidade e qualidade das representações africanas nos livros didáticos, se trata de uma problemática que ainda se mantém apesar dos anos passarem. Nas seções pré e pós-unidades, remete-se ao continente de forma vaga, apenas como necessidade de inclusão. O problema se agrava se considerarmos que o *Way to English for Brazilian Learners* foi o livro didático mais aprovado e adquirido pelas escolas públicas, entorno de 696.131 exemplares mais especificamente, sendo que o segundo mais adquirido foi praticamente a metade desse valor (ver Anexo 1, p. 128 dessa dissertação). Com base na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, as escolas são responsáveis por supervisionar a aplicação da DCNERER nos livros didáticos, porém se o livro não

cumprir fielmente o que está descrito no documento e ainda é o mais aceito, precisamos nos questionar: Onde está o problema? Ainda não se reconhece a importância do ensino da história e culturas africanas como parte constitutiva da nossa cultura e nossa identidade? Será que a formação de professores e de profissionais da educação voltada para o cumprimento da Lei 10.639/03 permanece como projeto futuro ou inalcançável? Ou talvez seria a rasa abordagem do tema no ensino de línguas proposto pela BNCC o motivo para a falta de compromisso com a representatividade africana? Vemos que a colonialidade do poder, do ser e do saber se mantém claramente através do silenciamento das culturas africanas no ensino, tratando-as como *souvenirs*, tal como aponta Santomé (1997), por isso é indispensável pensar alternativas decoloniais ao ensino colonial (MATOS, 2020).

Apesar do livro *Become* demonstrar um avanço para a representatividade africana, do ponto de vista quantitativo, ao incluir duas unidades dentre seis, e qualitativo, ao fazer parte do desenvolvimento das atividades, a neutralidade persuasiva (TILIO, 2008) ainda é predominante. Quando pensamos em representatividade, não podemos pensar somente na presença ou ausência de representação, mas também em qual tratamento será dado, pois, caso contrário, nos limitaremos a preencher cotas de participação, acreditando que seja suficiente. O colonialismo nos deixou cicatrizes profundas e não será uma visão passiva às opressões causadas que irá curá-las. Precisamos resistir e questionar o pensamento eurocêntrico e (re)construir o nosso imaginário sobre o continente africano a fim romper com o abismo que nos separa da nossa própria história.

Uma das formas de tornar isso possível é por meio da complementação didática, tendo como base os passos quatro e cinco, propostos por Serrani (2022). Ainda que não tenham sido desenvolvidos nesta dissertação, a análise dos livros didáticos auxiliará os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na produção de materiais que visem a representatividade africana.

Acredito que esta pesquisa possa contribuir para a área da Linguística Aplicada no que se refere ao olhar com criticidade para o livro didático, tendo consciência de que nunca haverá um livro didático perfeito, pois sempre há necessidade de adequação para o contexto de ensino. Espero que as críticas tecidas aqui possam impactar na formação de professores, na atuação docente e nos processos de escrita e avaliação de livros didáticos, a fim de que

representatividade africana e a diversidade cultural passem de ideais a serem alcançados para uma realidade no ensino línguas.

Tendo consciência da limitação deste trabalho, não seria possível apresentar todas as discussões relacionadas à importância da representatividade africana no ensino línguas estrangeiras, por isso acredito que outras investigações podem dar continuidade no questionamento dos problemas apontados. Proponho, dentre um leque de possibilidades, o desenvolvimento de pesquisas sobre: a relação entre a BNCC e o estudo da representatividade africana no ensino de línguas; a forma como o edital e o guia didático do PNLD trazem o ensino da história e culturas africanas; o aprofundamento da perspectiva decolonial africana no ensino de línguas estrangeiras no Brasil; a realização de pesquisa de campo sobre como o continente africano é apresentado na sala de aula de língua inglesa; a criação de material de complementação didática sobre as culturas africanas no ensino de língua inglesa; e, considerando a importância da diversidade cultural, o desenvolvimento de pesquisas sobre a representação caribenha, asiática e oceânica nos livros didáticos de língua inglesa. É necessário ter consciência de que o silenciamento das culturas continua presente, ainda há muito o que ser feito para cortar as raízes coloniais que sufocam os povos oprimidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, C. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERTI, V; PEREIRA, A. Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. **Estudos Históricos**, v. 39, p. 25-56, 2007.

ALENCASTRO, L. África, números do tráfico atlântico. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F (Org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALMEIDA, P. C. **A presença da literatura africana lusófona no Livro Didático de Língua Portuguesa do 3º Ano do Ensino Médio (PNLD 2012-2015): uma reflexão histórica, social e literária**. 2017. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [S. I.].

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANTUNES, V; MODESTO, W. Herança africana nos livros didáticos de espanhol: ainda em busca da representatividade. In: BARROS, C; COSTA, E; FREITAS, L. (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 343-355.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11.ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BEZERRA, I.; NASCIMENTO, A.; FERREIRA, W. Um livro didático de inglês e a representação de pessoas negras: desenhando uma abordagem de

ensino-aprendizagem crítica. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, v. 18. n. Especial, p. 220-240, 2017.

BOTELHO, G.; MATOS, D. Perspectiva afrogênica decolonial nos itens de língua espanhola do enem para jovens e adultos privados de liberdade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 61, n. 1, p. 163–179, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661825>>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Fourth Edition. New York: Longman, 2000.

CANDAU, V. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A; CANDAU, V. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

CARVALHO, G.; SIQUEIRA, A. Representações das Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Livros Didáticos de História. **Educação & Linguagem**, nº 1, p. 90-101, 2019.

CAVALLEIRO, E. S.; GOMES, J. V. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 1998.

CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 27 set. 22.

CÓ, E.; AMORIM, G; FINARDI, K. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020.

CONTI, L; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD. **Muitas Vozes**, v. 4, n. 1, p. 27-42, 2015.

CORACINI, M. J. O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: _____(Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas/SP: Pontes, 1999, p. 17-26.

CORACINI, M. J. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. In: _____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas/SP: Pontes, 1999, p. 33-43.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

DERRIDA, J. **Limited Inc**. Campinas, SP: papyrus, 1991.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FERREIRA, A.; CAMARGO, M. Racismo Cordial no Livro de Língua Inglesa Aprovado pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros(as)** – ABPN, v. 6, p. 177-202, 2014.

FERREIRA, A. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 127-160.

FERREIRA, A. Letramento Racial Crítico. In: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p, 207-214.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to english for Brazilian learners**. Vol.1. São Paulo: Ática, 2015.

FRANCO, C. **Way to english for Brazilian learners**. Vol.4. São Paulo: Ática, 2018.

FREIRE, A. Interculturalidade e o ensino de línguas. In: MOREIRA, A; CANDAU, V. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, N. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A.; CANDAU, V. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 67-89.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas/SP: Pontes, 1999. p. 79-91.

_____. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: Desconstruindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora universitária, 2003, p. 351-362.

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

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: Apicuri, 2016.

HARARI, Y. N. **Sapiens - Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre-RS: L&PM, 2017.

HOLDEN, S. **O Ensino da Língua Inglesa nos dias atuais**. SBS: São Paulo, 2009.

IBGE. **Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População**: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

JORGE, M. L. S. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-88.

KIRMELIENE, V. PEREIRA, C; HODGSON, E.; LADEIA, R. **Circles 3**. Vol.3. São Paulo: FTD, 2016.

KLEIMAN, A. Prefácio: um Percurso Sólido e Coerente, uma Proposta Modelar. In: SERRANI, S. (Org.). **Cultura e Literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, p. 134-152, 2017.

LACOMBE, I.; KIRMELENE, V.; TANZI NETO, A.; HODGSON, E.; MONTEIRO, R. **Become**. São Paulo: FTD, 2018

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____ (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005, p. 8-20.

LARAIA, R. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar Ltda., 1994.

LIMA, C. Uma reflexão sobre os agentes históricos na sistematização do estereótipo africano sobre a construção do imaginário do negro no Brasil. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 45, n. 2, p. 135-141, 2009.

MACHADO, R. **Análise de material didático de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local da Rede Municipal de Ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.

MAHER, T. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MARTINS, J; KLEIN, D. O livro didático e sua (sub) utilização: possibilidades em tempos de pandemia. **Revista Acadêmica Licenciaturas**, v. 8, n. 2, p. 110-116, 2021.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando Identidades em Contextos de Ensino-Aprendizagem de Línguas: Uma Discussão Teórica Introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de línguas na contemporaneidade: Práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 17-60.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Abandonamos a Sala de aula da universidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2020.

MATOS, D. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, C. A. (Org.). **América latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 93-115.

MATOS, D.; BOTELHO, G. Isso Vai Dar Samba: A Perspectiva Afrogênica e Decolonial pela Linguística Aplicada. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 120-137, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). FNDE. **Edital consolidado PNLD 2020 -20/11/2020**. [S. l.], 1 2018. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=14307:edital-consolidado-pnld-2020-20-11-2020>>. Acesso em: 27 set. 2022.

MIRANDA, W.; TÍLIO, R. C. A visão de sociedade em livros didáticos de inglês. **Anais Eletrônicos do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2012.

MONTEIRO, A. A África no imaginário social brasileiro. **VIII Congresso LusoAfro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, 2004.

MUNANGA, K. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, B.; MENESES, M. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 444-454.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Lisboa: Edições Mulemba, 2013.

NEGRÃO, E. V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, maio/1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1196>>. Acesso em: 22 ago. 22.

NELSON Mandela: Biographical. Stockholm, 1994. Disponível em: <<https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1993/mandela/biographical/>>. Acesso em: 15 set. 2022.

NELSON Mandela: Questions and Answers. Disponível em: <<https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1993/mandela/questions-and-answers/>>. Acesso em: 15 set. 2022.

OLIVA, A. R. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário Ocidental. **Tempo de histórias**, v. 9, p. 90-114, 2005.

_____. A Invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. **Revista África e Africanidades**, ano 1, n.º 4, Brasília, 2009.

_____. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos**, n. 10, p. 26-63, 2017.

OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, 2010.

ONU. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. **Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)**, 2014. Disponível em: <<http://decada-afro-onu.org/documents.shtml> >. Acesso em: 22 ago. 2022.

ONU. **2011 – Ano Internacional das e dos Afrodescendentes**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/56464-2011-ano-internacional-das-e-dos-afrodescendentes>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ONU. **Dia Internacional de Pessoas Afrodescendentes (31 de agosto)**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/143061-dia-internacional-de-pessoas-afrodescendentes-31-de-agosto>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PEREIRA, M. M.; DA SILVA, N. C. Livros didáticos da Rede Estadual de Educação (São Paulo): a Educação de Jovens e Adultos e a Lei 10.639/03. **Revista Ciências Humanas**, [S. I.], v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/113>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PERUCHI, I.; CORACINI, M. J. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de Francês como Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 365-385.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

REAL, L.; FERREIRA, A. A Identidade Negra no Programa Nacional do Livro Didático de Língua Inglesa de 2018. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 35-53, set./dez. 2019.

RODRIGUES, A S; NOGUEIRA, P H. **A elaboração de itens pedagógicos como estratégia de superação do silenciamento da cultura africana em livros didáticos**. 2015. Monografia de Especialização (Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica) - Universidade Federal de Minas Gerais, [S. I.], 2015.

ROLANDI, V. F. **Reconhecimento Intersubjetivo e Ocultação Ideológica: Reflexões sobre a Temática História e Cultura Afrobrasileira e Racismo nos Livros Aprovados no PNLD-2014 de Língua Estrangeira Moderna**. 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, [S. I.], 2016.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, G. **Para desaprender o que não deve ser aprendido: Representações do continente africano no livro didático**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado da Bahia, campus IV - Jacobina, 2013

SANTOS, S. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10, n. 03, p. 21-37, 2005.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SERRANI, S. **Discurso e Cultura na aula de língua / currículo – leitura – escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SERRANI, S. A proposta multirrede-discursiva: antecedentes, descrição geral e exemplos. _____. **Cultura e Literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

_____. **La cultura e la letteratura nelle lezioni di spagnolo: cinque passi multirete-discorsivi contro gli stereotipi**. In: VILLANI, Adele; CARACCI, Francesco. **La letteratura ispanoamericana nelle scuole superiori in Italia. Analisi e prospettive**. Roma: Sapienza Editrice, 2022.

SILVA, A. M. M. **Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das Ciências**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2005

SILVA, C. M. Na encruzilhada entre história e literatura: biografias de Nelson Mandela. **Vozes, Pretérito & Devir**, vol. VI, n. I, 2016.

SILVA FILHO, J.; RODRIGUES, M. A África no livro didático de geografia: as representações de seus sujeitos. In S. Silva (Org.), **Usos e desusos do Gênero e Diversidade no Processo Educativo**. (pp. 41- 60). São Luís: Edufma, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. -1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, W. G. **Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes nos livros didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

SILVESTRE, A. **Time To Share**. São Paulo: Saraiva, 2018.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Línguas e Letras**, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

SOUZA, J. S. O lugar das identidades negras no livro didático de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M; FREITAS, L. M. A. (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 269-279.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**. v. VII, n. XXVI, 2008.

_____. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. **The Specialist**, v. 31, n. 2, 2010.

UNESCO, Brasil. Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139390por.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

VERONELLI, G. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas Humanística**, n. 81, p. 33-58, 2015.

WALKER, S. **Conhecimento desde dentro**: Os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

WALSH, C. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

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

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo interculturalid crítica**. La Paz: III – CAB, 2010, p. 75-96.

WILLIAMS, R. **Culture and Society, 1780-1950**. London: Chatto & Windus, 1958.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

ZARBATO, J. A análise das representações e narrativas sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em livros didáticos do ensino médio em Cuiabá/MT. **História & Ensino**, v. 25, n. 1, p. 119-138, 2019.

ANEXO 1 - Tabela dos Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD 2020
Valores de Aquisição por Título - Anos Finais - PNLD 2020⁴⁴

Código do Livro	Título	Editora	Tipo	Código	Etapa de Ensino	Ano/Série	Quantidade de Exemplares	Valor Unitário (R\$)	Valor Total (R\$)
0313P20092 009IL	WAY TO ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS	EDITORA ATICA S.A.	Livro do aluno	009	Ensino Fundamental	9º Ano	696.131	R\$ 8,07	R\$ 5.617.777,17
0339P20092 009IL	ENGLISH AND MORE!	RICHMOND EDUCACAO LTDA.	Livro do aluno	009	Ensino Fundamental	9º Ano	360.954	R\$ 6,94	R\$ 2.504.876,38
0388P20092 009IL	BRIDGES	EDITORA FTD S.A.	Livro do aluno	009	Ensino Fundamental	9º Ano	325.415	R\$ 7,52	R\$ 2.448.422,46
0357P20092 009IL	BECOME	EDITORA FTD S.A.	Livro do aluno	009	Ensino Fundamental	9º Ano	197.380	R\$ 6,77	R\$ 1.336.894,22
0040P20092 009IL	IT FITS	EDICOES SM LTDA.	Livro do aluno	009	Ensino Fundamental	9º Ano	196.608	R\$ 6,63	R\$ 1.304.179,51
0352P20092 009IL	BEYOND WORDS	RICHMOND EDUCACAO LTDA.	Livro do aluno	009	Ensino Fundamental	9º Ano	169.744	R\$ 8,60	R\$ 1.459.391,01
0353P20092 009IL	PEACEMAKERS	RICHMOND EDUCACAO LTDA.	Livro do aluno	009	Ensino Fundamental	9º Ano	118.324	R\$ 8,50	R\$ 1.005.541,02
0036P20092 009IL	TIME TO SHARE	SARAIVA EDUCACAO S.A.	Livro do aluno	009	Ensino Fundamental	9º Ano	149.967	R\$ 8,27	R\$ 1.239.957,15

⁴⁴ Selecionamos apenas os livros didáticos de inglês para o 9º ano do ensino fundamental e organizamos em ordem decrescente pela quantidade de livros adquiridos. Tabela completa disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/124-livro-didatico?download=13720:pnld-2020-anos-finais>>. Acesso em: 22 set 22.