

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA:
INSTRUMENTOS DE LUTA CONTRA DESIGUALDADES
ÉTNICO-RACIAIS?**

***ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS: TOOLS FOR FIGHTING ETHNO-RACIAL
INEQUALITIES?***

Cristiane Rosa Lopes

RESUMO: Este artigo analisa seções de uma série de livros didáticos de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) para os anos finais do Ensino Fundamental, que têm como proposta o desenvolvimento de posicionamento crítico dos/as alunos/as. O objetivo é verificar se estas seções favorecem a discussão crítica acerca de desigualdades sociais, em especial das étnico-raciais, constituindo-se assim em instrumentos de luta contra o racismo. O referencial teórico utilizado pauta-se em estudos sobre educação e diversidade (CANDAU, 2010, 2014), educação e combate ao racismo (RABELO, 2016), legislações e diretrizes para o trato da diversidade étnico-racial (BRASIL, 2003, 2004), ensino crítico de língua estrangeira (FERREIRA, 2006; PESSOA, 2014), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa documental e de conteúdo, cujos resultados apontam que a grande maioria dos itens analisados dos livros didáticos não contribui para a desconstrução de desigualdades étnico-raciais. Dessa forma, as seções analisadas não atendem à proposta de formação crítica dos/as alunos/as e nem a das legislações e diretrizes para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Palavras-chave: Livro didático. Língua Inglesa. Ensino Crítico. Desigualdades étnico-raciais.

ABSTRACT: This article analyzes sections of a series of English language textbooks, designed for the final years of Elementary School, that propose the development of critical positioning of the students. The objective is to verify if these sections favor critical discussions about social inequalities, especially of ethnic-racial ones, constituting in this way instruments to fight against racism. The theoretical framework used is based on studies on education and diversity (CANDAU, 2010, 2014), education and fight against racism (RABELO, 2016), legislation and guidelines for the treatment of ethnic-racial diversity (BRAZIL, 2003, 2004), critical teaching of foreign language (FERREIRA, 2006, PESSOA, 2014), among others. It is a documentary and content research whose results show that the great majority of the analyzed items of textbooks do not contribute to the deconstruction of ethnic-racial inequalities. In this way, it does not meet the proposal of critical formation of the textbook or the legislation and guidelines for the education of ethnic-racial relations and to the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture.

Keywords: Textbook. English Language. Critical Teaching. Ethnic-racial inequality.

Introdução

O panorama de desigualdades que negros e negras vivenciam no Brasil pode ser facilmente comprovado por meio de evidência estatística. Na área educacional, por exemplo, nas taxas de analfabetismo, apesar da redução ocorrida nas últimas décadas, o número de negros/as analfabetos/as, em qualquer faixa etária, continua sendo o dobro do relativo à população branca. No ensino fundamental a desigualdade racial em relação ao número de alunos/as negros/as nas escolas é menos significativa do que nos outros níveis educacionais, em decorrência do fato de que quase a totalidade das crianças brasileiras (de 7 a 14 anos) frequentar a escola. No entanto, torna-se mais evidente na faixa etária de 15 a 17 anos, na qual é maior o número de jovens negros/as fora da escola, sem que tenham concluído ao menos o ensino fundamental. No ensino médio, o acesso dos/as jovens negros/as é mais restrito e as taxas de abandono são maiores. No ensino superior, em consequência da ampliação do número de vagas e das ações afirmativas implementadas nas últimas décadas, ampliou-se a participação da população negra neste nível educacional. Todavia, se

comparada com o número de jovens brancos em cursos universitários, a disparidade ainda é muito grande, cerca de 2,5 vezes menor (SILVA, 2013). Neste cenário, urge questionar em que medida as práticas pedagógicas e os recursos didáticos predominantes nas salas de aula das instituições educacionais brasileiras têm contribuído para a reprodução ou para o combate das desigualdades étnico-raciais.

Tendo em vista que nas escolas brasileiras o recurso pedagógico mais utilizado é o livro didático, principalmente nas escolas públicas, onde constitui-se muitas vezes na única fonte de leitura dos/as alunos/as, faz-se necessário investigar se este tipo de material está de acordo com as demandas sociais e educacionais, bem como as legislações e as políticas afirmativas, que visam a reconstrução da identidade étnico-racial, da autoestima e do autoconceito dos/as afrodescendentes (SILVA, 2010; SMITH, 2013).

O livro didático, compreendido “como artefato da indústria cultural, em que se materializa a relação entre linguagem e poder”, não é neutro e não está deslocado “do contexto político e cultural e das relações de dominação”, portanto pode

ser usado como instrumento para a legitimação de sistemas de poder e das injustiças e discriminações que deles resultam (NASCIMENTO, 2016, p. 23). No Brasil, desde o início da década de 50, pesquisas têm sido realizadas sobre a questão racial negra no livro didático (SILVA, 1995). Entretanto, até o início dos anos 2000, “praticamente inexistiam trabalhos sobre livros didáticos que não fossem de história ou língua portuguesa” (JOVINO e COUTO, 2015, p. 48). Na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, estudos recentes apontam que os livros didáticos ainda dão pouca visibilidade a negros/as e não discutem questões étnico-raciais (CONTI e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015; FERREIRA e CAMARGO, 2014; SANTOS, 2013; SMITH, 2013), podendo legitimar ideologias e concepções discriminatórias e racistas (FARIAS e FERREIRA, 2014), como também discursos liberais sobre a diversidade (CONTI e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015). Sendo assim, faz-se necessário que novas pesquisas sejam realizadas com o intuito de analisar se esta problemática continua presente em outras séries de livros didáticos de língua estrangeira, principalmente as aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Nessa direção, o presente trabalho

discute se seções da série de livros didáticos de língua estrangeira moderna – Inglês – da série *Team Up*, da editora Macmillan, podem contribuir para a discussão de desigualdades sociais, em especial das étnico-raciais, no ambiente escolar e também em outros ambientes de convivência humana. Nos dois últimos anos, esta série tem sido usado nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental, da escola de educação básica com maior número de alunos/as do município de Campos Belos, localizado na região nordeste de Goiás. Caracterizada pela presença de várias comunidades quilombolas, essa região tem um percentual de população declarada como negra ou parda acima da média nacional (IBGE, 2010), o que amplia a necessidade de práticas e materiais educacionais voltados para as relações étnico-raciais.

Encaminhamento teórico- metodológico

Este estudo trata-se de uma pesquisa de base qualitativa, na qual a abordagem de análise dos dados será predominantemente descritiva. Também classifica-se como uma pesquisa documental, cujo procedimento

[...] trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-

las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32)

Apesar de o livro didático ser um tipo de livro, ele é uma fonte de pesquisa sem tratamento analítico, ou seja, um documento primário (não analisado). A pesquisa documental tem como objeto de estudo o documento em si, e não análise sobre ele, diferindo-se assim da pesquisa bibliográfica, que faz uso de análises sobre fatos ou dados.

Na geração de dados utilizei quatro livros didáticos de língua estrangeira moderna – Inglês – de série *Team Up*, da editora Macmillan, aprovados pelo PNLD (BRASIL, 2017) para os anos finais do ensino fundamental. Cada livro possui nove unidades, que são organizadas em seções e complementadas por boxes¹. Nas páginas iniciais de cada livro são apresentados os objetivos e as características das onze seções e dos

nove boxes, que são os mesmos para os quatro livros da série. Tendo em vista os objetivos de cada seção, optei por considerar como *corpus* para este estudo os textos principais e as perguntas finais de três seções: Leitura (*Reading*), Compreensão oral (*Listening*) e Produção oral (*Speaking*). Este recorte justifica-se pelo fato de essas seções terem como objetivo estimular o posicionamento crítico dos/as alunos/as em relação aos assuntos apresentados, por meio de perguntas. A seção *Reading*, por exemplo, é assim descrita pelas autoras,

Desenvolve habilidades de leitura e interpretação de textos escritos dos mais diversos gêneros, como o artigo de jornal, o cartum, o poema, o anúncio publicitário, o infográfico, entre outros. Ao final da seção, perguntas estimulam seu **posicionamento crítico** em relação aos assuntos discutidos (DIAS, R. *et al.*, 2015, p. 4 – *grifo nosso*).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 19), o desenvolvimento de “questionamentos e análises críticas”

¹ Um box é uma “compartimentação da página de uma revista, jornal etc. que privilegia um

texto, acrescido ou explicativo de detalhe do texto principal, ou que contém um anúncio”.
Fonte: <https://www.dicio.com.br/boxe/>

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA: INSTRUMENTOS DE LUTA CONTRA DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS?

integra o processo de conscientização política e histórica da diversidade, que é um dos princípios que devem orientar as ações nas instituições educacionais e levar à desconstrução de “conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial”, que tanto prejudicam a população negra.

No âmbito da Linguística Aplicada, mais especificamente na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, uma perspectiva que tem se destacado na atualidade é a do ensino crítico de línguas, que visa problematizar as desigualdades sociais, principalmente aquelas associadas à raça/etnia, classe social e gênero (PESSOA, 2014).

Assim, considerando o desenvolvimento de criticidade como requisito essencial em práticas educacionais e materiais didáticos que têm o intuito de promover transformações sociais foram elaboradas as categorias de análise do estudo. Em outras palavras, foram decididos quais requisitos os itens dos livros devem ter, para que sejam considerados como instrumentos de luta contra desigualdades sociais, principalmente das étnico-raciais. São eles:

- ✓ ser crítico no sentido de problematizar relações de domínio e desigualdade;

- ✓ favorecer debates e posicionamentos críticos;

- ✓ trazer conteúdos relativos à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana e/ou provocar discussões sobre questões étnico-raciais.

Educação e combate ao racismo

A educação escolarizada, como qualquer prática social, pode ser transformada e deixar de ser, por exemplo, um “aparelho” que reproduz a ideologia capitalista e as desigualdades sociais para tornar-se um dispositivo “de resistência e de transformação social”, que favoreça a formação de uma sociedade mais justa e solidária (RABELO, 2016, p. 01). Dentre os instrumentos para essa transformação e para o combate ao racismo estão as legislações e as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais.

A Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), por exemplo, determina a obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo da rede de ensino, constituindo-se num importante instrumento na luta por uma educação antirracista e um resgate histórico da “contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) norteiam a implementação de ações afirmativas, ou seja, de políticas de reparações que visam garantir, por exemplo, o “ingresso, permanência e sucesso” da população negra na educação escolar (BRASIL, 2004, p. 11). Nesse sentido, é essencial que o professor esteja preparado e aberto para questionamentos acerca de dilemas éticos, advindos, por exemplo, do mito da democracia racial brasileira, que deve ser extinto no meio escolar e fora dele (RABELO, 2016), pois

[n]ão é mais possível ocultar as contradições sociais, raciais e étnicas no Brasil para manter uma aparente harmonia e ordem que muitos prejuízos trazem para as camadas subalternas e os grupos raciais minoritários. (RABELO, 2016, p. 14)

Urge, neste cenário, um entendimento de como lidar com a diversidade étnico-racial em sala de aula. Para Candau (2010), é necessário que haja uma proposta educacional que valorize a diversidade por entendê-la como princípio das relações humanas, e isto requer uma mudança de ótica, “que afeta a educação em todas suas dimensões, promovendo a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e

grupos culturais” (CANDAU, 2014, p. 12). Nesse sentido, as práticas pedagógicas e materiais didáticos devem favorecer “a construção de trocas e interações que sejam criativas, solidárias e pacíficas com a diversidade” e possibilitem “novas descobertas, superação de fronteiras e reconhecimento do outro como outro, com valores e potencialidades” (REIS e LOPES, 2016, p. 156). Todavia,

(...) a teoria e a legalidade da questão ainda não encontraram eco equivalente na prática. Os pressupostos teórico-metodológicos para o trato da diversidade étnico-racial divergem radicalmente do modelo de escola predominante no país, fundamentado em bases colonialistas e excludentes desde a invasão portuguesa na colonização. (SANT’ANA e LOPES, 2015, p. 17)

De modo geral, verifica-se que há uma distância grande entre o que estabelecem as legislações e diretrizes para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2003, 2004) e o que está sendo realizado em instituições educacionais brasileiras. Pesquisas realizadas em Goiás, por exemplo, indicam que os projetos pedagógicos das

escolas ainda têm “uma forte tendência em hierarquizar as diferenças, principalmente culturais, em favor de uma homogeneização cultural e identitária no final do processo escolar” (SANT’ANA, 2015, p. 29). A educação étnico-racial ainda é restrita às datas comemorativas, nas quais é comum a abordagem da temática apenas de forma folclórica e festiva, ou seja, sem que haja um aprofundamento necessário para o trato da questão. As práticas educacionais vigentes geralmente referem-se à reprodução de um conhecimento monológico e eurocêntrico, como se ele atendessem a todos sujeitos de uma forma universal. Dessa forma, saberes e fazeres de diferentes culturas, principalmente as não ocidentais, não têm espaço no currículo escolar, deixando assim de promover novos modos de compreensão da experiência humana (SANT’ANA, 2015).

A área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, apesar de não ser uma das áreas/disciplinas prioritárias segundo a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), também pode estar diretamente interligada à manutenção das desigualdades sociais. Pesquisas recentes indicam que ainda há em livros didáticos de língua inglesa vendidos no Brasil uma sub-representação ou até mesmo uma

ausência de personagens negras, e que a branquitude ainda configura como norma (CAMARGO e FERREIRA, 2014); como também que esses livros “além de darem pouquíssima visibilidade a negros e pessoas de outras raças/etnias que não a branca (...) não discutem, de nenhuma forma, História e Cultura Afro-Brasileira” (CONTI e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 29).

A abordagem da questão étnico-racial em aulas de língua estrangeira ainda não é muito comum. A questão do racismo tem sido explorada por alguns professores/as que seguem uma perspectiva crítica de ensino de línguas. Segundo Ferreira (2006), um ensino crítico

está relacionado à forma de pensar e refletir sobre o papel de cidadãos na sociedade, com direitos iguais e justiça social. Ensino crítico também discute os conceitos de ideologia, poder, classe social, consciência crítica e empoderamento relacionados a raça, gênero e classe. Esses conceitos, potencialmente, proporcionam uma nova direção no caminho do ensino de línguas. (FERREIRA, 2006, p. 35)

De acordo com Pennycook (2001, p. 6), é um tipo de pedagogia de transgressão, que significa extrapolar “as meras correlações entre linguagem e sociedade, estabelecendo questões mais críticas

sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência”. Ou seja, o ensino de línguas como oportunidade para problematizar e desconstruir discursos e práticas de racismo, discriminação, preconceito etc. Pois, como afirma Urzêda-Freitas (2013, p. 03), “não basta ensinar uma língua para fins comunicativos: é preciso considerar os efeitos/valores que essa língua produz na sociedade”.

Moita Lopes (2012, p.10) explica que a natureza da sala de aula de línguas, que visa “ao exercício da palavra, possibilita que se trate de qualquer tema”, por isso é incompreensível que professores/as de línguas não tematizem a vida social em sala de aula. Ou seja, que não engajem o/a aluno/a em discursos, para além do senso comum, sobre questões de gênero, sexualidade, raça etc., com a esperança de que possam usá-los para a construção efetiva de relações humanas mais éticas e inclusivas.

Livros didáticos de inglês da série

Team Up: instrumentos de luta?

No total foram analisados 138 textos, de gêneros variados, e 198 perguntas, o que corresponde a um total de 336 itens. Como já mencionado, foram considerados como corpus do estudo os textos principais e as perguntas finais de três seções dos livros e como categorias

de análise: ser crítico problematizando relações de domínio e/ou desigualdade; favorecer debates e posicionamentos críticos; trazer conteúdos relativos à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana e/ou provocar discussões sobre questões étnico-raciais.

O gráfico a seguir ilustra a categorização dos 336 itens dos livros didáticos após a análise:

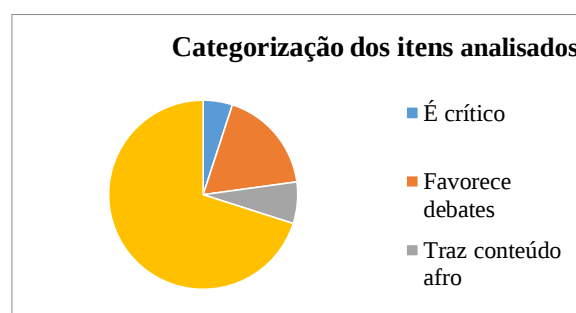


Gráfico 1 – Categorização dos itens analisados

Conforme o gráfico 1 ilustra, dentre os 336 itens analisados apenas 101 (30%) foram classificados nas categorias elaboradas, que são: 17 itens (5%) como críticos, 60 itens (17,8 %) como favorecedores de debates e posicionamentos críticos, 24 (7,1%) com conteúdos afro e/ou favorecendo discussão de questão étnico-racial. Um fator de grande importância é que 235 itens (70%) não se enquadram em nenhuma das opções, o que é uma quantidade muito grande tendo em vista que são textos e perguntas das seções dos livros, que se propõem à formação crítica dos/as alunos/as. Surge então o

questionamento: de que forma textos e perguntas, como o exemplificado a seguir, podem contribuir para o desenvolvimento de criticidade nas aulas de língua estrangeira?

POST-READING

9. Discuta as questões abaixo com o professor e os colegas.

- a) O mapa de Melbourne mostra diferentes pontos de referência da cidade. Quais são os marcos e pontos de referência do lugar em que você mora? Onde moradores e turistas podem encontrar informações sobre eles?
- b) Você costuma consultar mapas ou buscar instruções de como chegar a um lugar? Onde você busca essas informações?

Figura 1 – Perguntas finais da seção *Reading*, do livro do 7º ano (DIAS *et al*, 2015, p. 52)

As perguntas finais da seção de Leitura (*Reading*), conforme mencionado anteriormente, tem o objeto de estimular o posicionamento crítico dos/as alunos/as nos assuntos abordados nos textos da seção. Neste exemplo, as perguntas são em relação a dois textos: um mapa da cidade Melbourne e uma página da internet com informações de como ir para diferentes localidades em Melbourne utilizando transporte público. Apesar de o termo ‘crítico’ ser entendido e definido de diferentes formas, de acordo com as perspectivas teóricas de pesquisas, legislações e diretrizes para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de crítico de línguas, o termo remete ao pensar crítico de Freire (1996), ou seja, de luta “contra as

injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência” (FREIRE, 1996, p. 40). Desta forma, a educação deve ser reconhecida como um caminho para mudança social, de busca de formas de desconstruir sistemas e discursos opressores. Nesta perspectiva, 70% dos itens analisados não são críticos ou não favorecem ao pensar crítico dos/as alunos, mesmo fazendo parte das seções que, segundo as autoras dos livros, têm esta finalidade. É fundamental que, na elaboração dos materiais didáticos, os/as autores/as sejam mais específicos e coerentes em relação aos referenciais teóricos que afirmam seguir. Ou seja, que expliquem suas opções e as formas como elas se “materializam” nos itens dos livros.

Na sequência da análise, identifiquei 17 itens que são críticos no sentido de trazerem questionamentos sobre relações de poder, de desigualdade, de injustiça e/ou problematizarem discursos e práticas hegemônicas e opressoras. Este número, que corresponde a 5% do total de itens que compõem o *corpus* do estudo, é muito baixo tendo em vista a proposta das seções de desenvolvimento de posicionamento crítico. Para ilustrar a discussão, apresento um exemplo de texto, que foi retirado da seção de Produção Oral (*Speaking*) livro do 9º ano.

5. Are you familiar with a Brazilian law called Maria da Penha? Read its explanation below and discuss with your teacher and classmates what measures, apart from the legal ones, can be taken to diminish domestic violence.

In May 1983, biopharmaceutist Maria da Penha Fernandes was sleeping when her husband shot her, leaving her a paraplegic for life. Two weeks after her return from the hospital, he tried to electrocute her.

The case da Penha was kept in court for two decades, while Maria's husband remained free. Years later, the Court of Human Rights criticized the Brazilian government for not taking effective measures to punish people guilty of domestic violence. In response to this, the Brazilian government in 2006 passed a law under the symbolic name "Maria da Penha Law on Domestic and Family Violence."

Figura 2 – Texto extraído da seção Produção Oral (*Speaking*), do livro do 9º ano (DIAS *et al*, 2015, p. 76)

Este texto sobre a história de Maria da Penha e da lei criada com seu nome problematiza a violência doméstica contra mulheres no Brasil enquadrando-se, portanto, na categorização de crítico deste estudo e, ao mesmo tempo, articula-se com pedagogias feministas, que são um dos tipos de pedagogia que integram o ensino crítico de línguas. De acordo com Urzêda-Freitas (2013, p. 52-53), as pedagogias feministas “se baseiam no pressuposto de que a escola funciona como um locus de produção de diferenças”, e que as práticas educativas devem visar “desestabilizar e subverter as relações de poder”, especialmente àquelas interligadas a questões de gênero, mas atentando-se também a

intersecção dela com questões de raça, etnia, classe social e sexualidade.

Na categorização de textos e perguntas que não são críticos, mas abordam questões que podem favorecer debates e posicionamentos críticos identifiquei 60 itens, o que corresponde a 17,8% do *corpus* do estudo. O exemplo a seguir é a pergunta final da seção de Produção Oral (*Listening*) da unidade 7 do livro do 6º ano.

5. Em quais causas sociais você está envolvido ou gostaria de se envolver em sua escola ou em sua cidade? Por quê?

Figura 3 – Pergunta final da seção de Produção Oral, do livro do 6º ano (DIAS *et al*, 2015, p. 127)

A unidade 7 do livro do 6º ano, intitulada *Save the Planet!*, aborda problemas relacionados à área de meio ambiente e provoca por meio da pergunta final discussões sobre engajamento em causas sociais, o que facilita a tomada de posicionamento crítico em relação a problemas sociais. Apesar de nesta categoria da análise os textos e perguntas não serem diretamente relativos à questão étnico-racial, considere importante apresentar o quantitativo de itens que nela se encaixam para uma comparação com o número de itens que favorecem discussões críticas sobre desigualdades étnico-raciais. Ou seja, para um melhor entendimento de como os livros didáticos, nas seções que visam

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA: INSTRUMENTOS DE LUTA CONTRA DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS?

levar os/as alunos/as ao desenvolvimento de conscientização crítica, consideram a temática do racismo.

Em relação à abordagem de conteúdo referente à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ou que favoreça

discussão étnico-racial, identifiquei 24 itens, que correspondem a 7,1% do total analisado. A seguir, à guisa de exemplificação, está um dos textos da seção de Leitura, da unidade 1, do livro do 8º ano.

<i>Ruby Bridges</i> (by J. Bolton) <i>Ruby Bridges was only six. People tried to get her on sticks.</i> <i>She went to school on her own. The kids all left, she was alone.</i> <i>She was brave and learned at school. With just one teacher who was cool.</i> <i>People changed their minds one day. Ruby showed us all the best way.</i>	
---	---

Figura 4 – texto e ilustração da seção de Leitura (*Reading*), do livro do 8º ano (DIAS *et al*, 2015, p. 20)

Este poema retrata a história de Ruby Bridges, que em 1960 foi a primeira criança negra a frequentar uma escola regular na cidade de Nova Orleans (Estados Unidos). A menina foi vítima de inúmeros atos discriminatórios, como a saída da maioria das outras crianças da escola. No Brasil, apesar de atualmente a presença de estudantes negros/as nas instituições educacionais ter aumentado, principalmente por causa das políticas afirmativas, ainda fazem parte do ambiente escolar discursos e práticas racistas, que

partem da ideia de que a escola, como instituição responsável por organizar, transmitir e socializar o conhecimento, “revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas”, e que, por isso, “é um importante local onde estas podem ser superadas (Gomes, 2003, p. 77). Mas como superar essas representações? (URZÊDA-FREITAS, 2013, p. 51)

Uma das formas, conforme as legislações e diretrizes para educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2003, 2004), é ampliar o autoconceito dos afrodescendentes, fortalecer suas identidades e valorizar sua história e cultura. Nesse sentido, ressalta-se o valor

de atividades do livro didático, como a do último exemplo, que além de trazer conteúdo histórico, problematiza a existência do racismo e promove, nas perguntas finais da mesma seção, discussões que podem operar a favor “de uma transformação da dinâmica racial da sala de aula/da escola e da sociedade mais ampla” (URZÊDA-FREITAS, 2013, p. 52).

Considerações finais

É importante analisar criticamente as práticas discursivas presentes nas salas de aula, pois são elas que produzem e mantem identidades (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013; WOODWARD, 2000) e podem, portanto, legitimar ou não relações de domínio e desigualdade. O livro didático, por ser o instrumento mais usado para produção de práticas discursivas no ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras, constitui-se num importante espaço de poder, que pode favorecer a reprodução ou o combate a injustiças sociais.

Os resultados apontados por este estudo indicam que poucos textos e perguntas finais das três seções analisadas, da série de livros didáticos de língua inglesa, se caracterizam como atividades didáticas para o ensino de língua estrangeira em perspectiva crítica, apesar de terem dentre seus objetivos a formação de

posicionamento crítico dos/as alunos/as. Percebe-se a necessidade de um melhor entendimento da diferença entre materiais didáticos para o ensino tradicional de línguas e para propostas em outra perspectiva.

É importante ressaltar que, de acordo com o PNLD (BRASIL, 2017), os princípios e critérios eliminatórios específicos do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) refletem a importância do ensino/aprendizagem de língua estrangeira como “atividade educativa e formação cidadã”, o que requer do/a aluno/a “a reflexão sobre a diferença, sobre outros modos de ser e de viver, linguísticos e culturais, preparando-se para enfrentar e problematizar estereótipos, preconceitos e todo tipo de discriminação” (BRASIL, 2017, s/p). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece que o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras deve seguir uma perspectiva de educação linguística intercultural, que favoreça “o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças”, e a “compreensão de como elas são produzidas” (BRASIL, 2017, p. 240).

Sendo assim, reforça-se a necessidade de que os livros didáticos de língua inglesa também se configurem como

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA: INSTRUMENTOS DE LUTA CONTRA DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS?

instrumentos de luta contra
desigualdades sociais, ainda tão
marcantes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

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/Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Guia Digital do Plano Nacional do Livro Didático**. PNLD 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/> Acesso em: março de 2018.

CANDAU, V. M. F. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

CANDAU, V. M. F. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAMARGO, M.; FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

CONTI, L. F. D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD. **Revista Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 27-41, 2015.

DIAS, R. et al. **Team Up: anos finais : ensino fundamental**. 1ª ed. Cotia, SP: Editora Macmillan, 2015.

FARIAS, K. C.; FERREIRA, A. de J. Livro didático de língua inglesa e o que os discursos escritos revelam sobre identidade racial. In: **Travessias**, v. 8, n. 3, 2014, p. 56-75.

FERREIRA, A. de J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. In: **Revista Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, 2006, p. 171-187.

FERREIRA, A. de J.; 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. 177-2002, 2014.

FONSECA, J. J. S. de. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

JOVINO, I. da S.; COUTO, L. P. Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol. **Revista Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 4, n.1, 2015, p. 43-62.

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. (Orgs.) **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 17-60.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 9-12.

NASCIMENTO, G. E **a história não acabou... A representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2016. 164 p.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, 2014, p. 353-372.

RABELO, D. Educação e combate ao racismo. In: **História e cultura afro-brasileira e africana**. Goiânia : Gráfica UFG, 2016.

REIS, M. B. de F.; LOPES, C. R. Educação e diversidade: uma relação de alteridade. In: SUANNO, M. V. R.; FREITAS, C. C. de (Orgs.). **Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares**. Anápolis: Editora UEG, 2016, p. 151-166.

SANT'ANA, J. V. B. de. **A educação das relações étnico-raciais: das possibilidades à necessidade da reinvenção escolar**. 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Goiás, Campos Belos/GO. 2015.

SANTANA, J. V. B.; LOPES, C.R. Educação e diversidade étnico-racial: a escola, a exclusão do negro e a necessidade de reinvenção escolar. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 7, p. 1-20, 2015.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos. O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The Specialist**, vol.34, nº1 (1-23), São Paulo, 2013.

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA: INSTRUMENTOS DE LUTA CONTRA
DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS?

SILVA, A. C. da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.

SILVA, S. R. da. A (in)existência de abordagem e representação do negro no livro didático de português. **Revista Domínios de Linguagem**, vol. 4, nº 2, 2010, p. 18-31.

SMITH, A. M. **Mudanças e/ou permanências**: relações étnico-raciais no livro didático de língua inglesa. Linguística Aplicada. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 130p.

URZÊDA-FREITAS, M. T. **Ensino de Línguas como Transgressão**: corpo, discursos de identidades e mudanças sociais. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

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