



UMA ANÁLISE DISCURSIVA DECOLONIAL SOBRE O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A DECOLONIAL DISCURSIVE ANALYSIS OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING-LEARNING PROCESS IN PROFESSIONAL EDUCATION

Polyana de Souza Santos¹
Welisson Marques²

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar, a partir de uma perspectiva discursiva, os livros didáticos (LDs) de língua inglesa (LI) adotados em todas as séries do Ensino Médio Integrado de Institutos Federais. Desse modo, para que essa proposta fosse viável, buscamos desenvolver uma abordagem inter/transdisciplinar que estabelecesse uma interface entre Linguística Aplicada (LA) e Análise do Discurso (AD). Buscamos investigar, a partir de imagens que representem pessoas e/ou os espaços que elas ocupam geograficamente e socialmente, a presença de elementos que evidenciem ou não características decoloniais nesses livros didáticos, buscando observar como as identidades de raça estão socialmente representadas. A pesquisa também se pauta nas problemáticas que versam sobre o ensino emancipatório, integrado e decolonial da língua inglesa, utilizando-se de autores como Fanon (2008), Ferreira (2013), Walsh (2013), Freire (2020), dentre outros. As análises feitas neste estudo demonstraram que os LDs ainda tornam evidente que o fenômeno da exclusão dos grupos minoritários não é apenas uma lacuna educacional, mas um mecanismo de poder enraizado nas complexas relações entre tais grupos e aqueles conhecidos como historicamente e socialmente dominantes. A omissão da diversidade racial e étnica, particularmente das minorias negras e indígenas, revela um apagamento preocupante que contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade. Livro Didático. Língua Inglesa.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze, from a discursive perspective, the English language (LI) textbooks (LDs) adopted in all grades of Integrated High School at Federal Institutes. Therefore, for this proposal to be viable, we sought to develop an inter/transdisciplinary approach that would establish an interface between Applied Linguistics (LA) and French Discourse Analysis (AD). We investigated, using images that represent people and/or the spaces they occupy geographically and socially, the presence of elements that demonstrate or not decolonial characteristics in these textbooks, seeking to observe how race identities are socially represented. The research is also based on issues that deal with the emancipatory, integrated and decolonial teaching of the English language, using authors such as Fanon

¹ Mestra em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: polyss90@hotmail.com.

² Professor e Pesquisador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês pela Universidade de Uberaba (Uniube). E-mail: welissonmarques@iftm.edu.br.



(2008), Ferreira (2013), Walsh (2013), Freire (2020), among others. The analyzes carried out in this study demonstrated that LDs still make it clear that the phenomenon of exclusion of minority groups is not just an educational gap, but a mechanism of power rooted in the complex relationships between such groups and those known as historically and socially dominant. The omission of racial and ethnic diversity, particularly black and indigenous minorities, reveals a worrying erasure that contributes to the perpetuation of stereotypes and prejudices.

KEYWORDS: Decoloniality. Textbook. English Language

1 INTRODUÇÃO

Ainda envoltos pelas celebrações do cinquentenário do livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, mas que somente seria publicado pela primeira vez no Brasil em 1974, destacamos a necessidade de investigarmos caminhos mais profícuos para desenvolvermos práticas educativas que depreendam a educação como ato político (Freire, 2020). Na seara do ensino de Língua Inglesa (LI), esse ato político se traduz na necessidade de ensinar não apenas habilidades comunicativas, uma vez que falar o idioma parece ser a habilidade mais almejada pelos aprendizes, como também propiciar aos alunos o pensamento crítico para que eles possam se posicionar, fazer com que suas vozes sejam ouvidas e lutar contra injustiças e desigualdades.

Os livros didáticos selecionados para análise neste estudo são os livros de LI que foram adotados pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) no ano de 2019. O mesmo foi criado em 2008, como parte da expansão da rede federal de educação tecnológica no Brasil, conforme a Lei Federal nº 11.892/2008 e, desde então, tem oferecido uma ampla gama de cursos técnicos, cursos de graduação e programas de pós-graduação, além de desenvolver atividades de pesquisa, extensão e promoção da educação tecnológica na região em que está situado.

Ainda sobre o instituto, é de suma importância ressaltar que este oferece cursos de ensino médio integrado em suas unidades, que são instituições de ensino técnico e tecnológico. Os cursos de ensino médio integrado oferecidos por ele combinam o currículo do ensino médio com a formação técnica em diversas áreas, proporcionando aos estudantes a oportunidade de adquirirem conhecimentos teóricos e práticos em suas áreas de interesse.

Os cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) em institutos federais têm como objetivo preparar os estudantes tanto para a continuação dos estudos em nível superior quanto para o mercado de trabalho, fornecendo uma formação abrangente e de qualidade. Desse modo, interpelamos analisar se, em meio aos processos formativos do EMI de um instituto, os livros didáticos (LDs) se configuram como uma possibilidade de uma formação pautada na integralidade do ensino



por um viés politécnico, científico e humanista assim como preconizam os documentos formadores dos institutos em geral. Mais do que isso, interessa-nos também buscar se algumas imagens presentes nesses materiais propiciam uma formação decolonial e crítica que, por sua agenda, distancia-se das características tecnicistas que caracterizam a Nova Ordem Mundial³ sob a qual vivemos. Essa Nova Ordem Mundial foi moldada, por anos, por uma sociedade colonizadora (muitas vezes, de países como os Estados Unidos e o continente europeu) ávida por resultados, eficácia e cumprimento de metas e que, por isso, atualmente, sucumbe às tentações do imediatismo desenfreado.

Nessa perspectiva, esta pesquisa visa questionar também o imaginário criado de que a escola pública não se configura como lugar para aprendizagem de línguas estrangeiras e que, quando essa suposta aprendizagem ocorre, trata-se de “Educação Bancária” (Freire, 2020), ou seja, “acrítica, pautada na necessidade de ‘encher’ os educandos de conteúdos apresentados como retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram” (Freire, 2020, p. 79-80).

É sabido que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) (Brasil, 1996), no artigo 26, inciso 5º, afirma-se que “será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”, ou seja, apesar de gozar da obrigatoriedade nos currículos das escolas brasileiras, o que se fala e o que se ouve é que o ensino-aprendizagem desse componente curricular foi e continua sendo marcado pelo insucesso. Leffa (1999) afirma que, desde a sua implementação, o ensino de línguas nas escolas regulares sofre pela dificuldade de adequação de metodologias e de administração competente, ou seja, esse pode ser um dos fatores principais que contribuem para que a ineficácia seja recorrentemente relacionada às línguas estrangeiras nas escolas públicas.

Esse imaginário tem se traduzido em insatisfação, conforme pontua Celani (2005), segundo a autora, não é recente o sentimento de insatisfação que tem prevalecido no Brasil em relação aos resultados obtidos no ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Para a linguista, gerações de brasileiros têm passado de dois a sete anos em aulas de línguas estrangeiras na escola para, “ao final de uma experiência frustrante, saírem funcionalmente monolíngues” (Celani, 2005, p. 12).

Compreendemos que, assim como a prática docente e os materiais desenvolvidos pelos professores, os LDs também representam um papel determinante no processo de ensino-

³ Ordem que caracteriza a era Pós-Moderna em que vivemos, que se pauta na mercantilização e fetichização da mercadoria.



aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, defendemos que, para ter relevância e cumprir o seu propósito (que basicamente é o de facilitar e reforçar a aprendizagem), os temas dos livros didáticos distribuídos nas instituições de ensino precisam ir ao encontro com a realidade na qual estamos inseridos, ou seja, uma realidade de diversidade e pluralidade de gênero, raça e classes sociais. Em 2011, por exemplo, o guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) preconizava que as coleções de livros didáticos deveriam proporcionar o devido reconhecimento dessas marcas identitárias, uma vez que o público-alvo é multifacetado, misto e heterogêneo.

Dessa forma, essa pesquisa acorda com as autoras Araújo e Ferreira (2018), que afirmam que

É fundamental que os Livros Didáticos desnaturalizem as desigualdades e promovam o respeito às diferenças, formando, assim, cidadãos críticos, reflexivos, sem preconceitos e que respeitem os outros e suas culturas. Sendo assim, é necessário que estereótipos e preconceitos de gênero, de idade, de linguagem ou de orientação sexual sejam sempre evitados nos livros didáticos (Araújo & Ferreira, 2018, p. 127).

Esse pensamento também coaduna com a perspectiva freiriana de que, se aquilo que é ensinado e discutido em sala de aula se distancia daquilo que o discente experiencia em sua vida, o resultado mais provável será a frustração, o desestímulo e o insucesso, por se distanciar daquilo que ele conhece e se identifica. Dessa maneira, nos interessa desenvolver uma análise profunda e cuidadosa de imagens dos LDs do IFTM, pautada nos estudos da Linguística Aplicada e na Análise do Discurso, para buscar compreender o que elas têm a nos dizer e se vão ao encontro com a grande diversidade que temos em território brasileiro em termos de raça, gênero e classes sociais.

2 COMPREENDENDO A DECOLONIALIDADE

Voltando à História, é sabido que o Brasil começou a ser colonizado em 1530 por Portugal e que, apesar de hoje ser um país independente e ex-colônia há 200 anos, é facilmente possível perceber que não rompemos completamente com o modo de “ser” colonial. Em outras palavras, o fato de, atualmente, não sermos mais colonizados por um país europeu, como fomos no passado, não fez com que deixássemos de tomá-los como referência em muitos âmbitos da vida. Exemplificando esse fato torna-se explícito quando observamos o número de palavras da LI que adotamos em nossa língua materna, a supervalorização que atribuímos à cultura, ao modo de ser, pensar e agir desses povos, dentre tantos outros aspectos culturais, sociais e econômicos.



Como professores da língua do colonizador, nos preocupamos em não reforçar esse imaginário, trazendo a LI para o mais próximo possível da realidade de seu aluno, buscando elementos que façam parte daquilo que ele vive e experiencia em solo brasileiro. Compreendemos que essa não é uma prática que dê conta, por si só, de romper com esse mecanismo estrutural de colonização, mas que contribui para tal. Sendo assim, compactuamos com o pensamento decolonial que coloca tanto a Europa, como os Estados Unidos, numa posição de horizontalidade e igualdade com as outras culturas e modos de existir ao redor do mundo, compreendendo que a língua se configura como formas de poder, dominação e resistência.

Por entender o fim da nossa colonização como um processo ainda em curso, a nossa preocupação enquanto professora consiste em refletir diariamente sobre a prática e materiais que utilizamos, de modo a contribuir com o rompimento desse nó que nos silencia e nos diminui enquanto povo, por isso a necessidade dos estudos decoloniais na atualidade se faz tão presente.

O campo dos estudos sobre a decolonialidade tiveram início, de forma sistematizada, no final dos anos 1990 e foi denominada como “programa de investigação da modernidade/colonialidade” (Escobar, 2003, p. 52).

Dentre os nomes que integravam o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e que se debruçaram sobre o tema, estão: Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein entre outros. Segundo o professor Mota Neto (2016),

Decolonialidade, na esteira destes autores, designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade [...]. O par modernidade/colonialidade presente na escritura destes autores deve-se à ênfase que querem dar à ideia de que a colonialidade é constitutiva e não derivativa da modernidade, que a colonialidade é o “lado obscuro” da modernidade, como gostam de afirmar, que o conceito emancipador hegemonicamente contido na ideia de modernidade é um mito porque não revela que ela só foi possível graças à opressão colonial que impôs aos povos conquistados da América-Latina e de outros continentes. Daí que as instituições e os processos sociais atrelados ao fenômeno histórico da modernidade passam a ser questionados por esses autores em pôr suas inter-relações (diretas ou indiretas, manifestadas ou ocultadas) na constituição da exclusão social, do racismo, da negação de direitos e de modos de ser (Mota Neto, 2016, p. 17-18).

Ainda sobre a origem do termo, vale retomar os estudos de Walsh (2014), que nos aponta que, apesar do coletivo modernidade/colonialidade ter começado a usá-lo de fato no ano de 2004, Frantz Fanon, em 1950 e 1960, já concebia a descolonização como algo muito similar ao que se



entende por decolonidade atualmente. Mais tarde, as feministas chicanas queer⁴ Chela Sandoval e Emma Perez também já se apropriavam do termo em 1980 e 1990, sem contar os mais de 500 anos da luta colonial enfrentada pelos povos indígenas. Em suas palavras, “o coletivo não inventou o conceito ou o finalizou. Em vez disso, contribuiu para a sua visibilidade (particularmente no mundo acadêmico-intelectual) e seu uso analítico⁵” (Walsh, 2014, p. 29), ou seja, trouxe para o campo da consciência e ao universo acadêmico de pesquisa aquilo que já era vivido em forma de luta e resistência.

Ainda de acordo com as palavras de Mota Neto (2016), a decolonialidade deve ser compreendida

Como um questionamento radical em busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação [...]. A decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial (Mota Neto, 2016, p. 44).

A decolonialidade surge, então, em oposição ao colonial, a partir dos movimentos de luta que trazem consigo o desejo de mudança, libertação e, sobretudo, a urgência de evidenciar, a partir de uma problematização histórica, tudo aquilo que vem sendo negado aos povos em forma de submissão, exclusão, discriminação e diminuição intelectual ao longo dos anos. Esse movimento de reivindicação de reconhecimento do seu lugar no mundo é o que se entende por virada ou giro decolonial. Termo originalmente cunhado por Maldonado-Torres,

representa uma inversão do esquema de subjugação da colonialidade. A virada decolonial é composta de pelo menos dois movimentos ou reposicionamento: (1) um movimento, ou mudança de atitude, que leva os colonizados a relacionarem-se positivamente uns com os outros e verem a colonização moderna e a modernidade ocidental, em vez de eles mesmos, como problema, e (2) outro movimento, no caminho do compromisso, que os leva a conceber a descolonização (entendida como descolonização do ser, poder e saber e não a modernidade ocidental) como um projeto coletivo no qual devem se envolver (Maldonado-Torres, 2017). Nesse sentido, a virada decolonial refere-se tanto a uma mudança de atitude quanto à afirmação de um projeto de ação que envolve intervenções políticas, artísticas, intelectuais, epistemológicas, entre outras (Maldonado-Torres, 2020, p. 3)⁶.

⁴ *Chicanas queer* são mulheres de descendência mexicana que residem nos Estados Unidos. *Queer* é um termo que faz referência a pessoas cuja orientação sexual de identidade e gênero não segue os padrões da normatividade.

⁵ Texto original: En este sentido, el colectivo no inventó el concepto o término. En su lugar, ha contribuido con su visibilidad (particularmente en el mundo académico-intelectual) y su utilización como una analítica.

⁶ Texto original: El giro decolonial representa una inversión del esquema de sometimiento de la colonialidad. Si en la visión dominante el ente colonizado aparece como problema, el giro decolonial plantea a las personas colonizadas



O autor queniano Ngũgĩ wa Thiong’o, militante e grande expoente da literatura africana, é ainda mais radical ao denunciar a herança colonial e os processos de aniquilamento cultural, psicológico e social aos quais os povos africanos, latino-americanos e asiáticos ainda estão submetidos. Em sua obra *Decolonizing the Mind – The Politics of Language in African Literature* (*Decolonizando a mente – A Política da Língua na Literatura Africana*), Thiong’o chama de bomba cultural os resquícios existentes e o desafio diariamente enfrentado por esses povos explorados e oprimidos, em sustentarem suas origens sem sucumbirem às formas de dominação cultural ainda claramente presentes. Em suas palavras:

O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença de um povo em seus nomes, em suas línguas, em seu ambiente, em sua herança de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, finalmente, em si mesmos. Faz com que vejam seu passado como um deserto de não realização e os faz querer se distanciar desse deserto. Faz com que eles queiram se identificar com o que está mais distante de si mesmos; por exemplo, com as línguas de outras pessoas em vez das suas próprias. Faz com que se identifiquem com o decadente e reacionário, todas aquelas forças com as quais deteriam suas próprias molas de vida. Planta até mesmo sérias dúvidas sobre a retidão moral da luta. As possibilidades de triunfo ou vitória são vistas como sonhos remotos e ridículos. Os resultados pretendidos são o desespero, o desânimo e um desejo coletivo de morte⁷ (Thiong’o, 2011, p. 3).

Ao pensarmos nessa hegemonia cultural e manutenção de poder que se sustentam ao longo dos anos, é impossível deixar de lado o papel que a língua inglesa assumiu no mundo a partir do século XIX. De acordo com o filósofo britânico Terry Eagleton, em sua obra *Teoria da Literatura: uma introdução*, esse processo de dominação da língua inglesa tem início com a tentativa da Inglaterra de se reorganizar e de reconsolidar uma nova ordem social duramente abalada a partir da Guerra Civil (1642 – 1649), guerra esta que posicionou as classes sociais umas contra as outras.

como agentes que plantean problemas (ver Gordon 2000). El giro decolonial está conformado al menos de dos movidas o reposicionamientos: (1) una movida, o cambio de actitud, que lleva a lxs colonizadxxs a relacionarse de forma positiva entre ellxs mismxs y ver a la colonización moderna y a la modernidad occidental, en vez de a ellxs mismos, como problema, y (2) otra movida, a la manera de compromiso, que lxs lleva a concebir a la descolonización (entendida como descolonización del ser, del poder, y del saber y no a la modernidad occidental) como proyecto colectivo en el que estar envueltxs (Maldonado-Torres, 2017). En ese sentido, giro decolonial refiere tanto a un cambio de actitud como a la afirmación de un proyecto de acción que envuelve intervenciones políticas, artísticas, intelectuales, epistemológicas, y de otros tipos.

⁷ Texto original: The effect of a cultural bom bis to annihilate a people’s blief in their names, in their languages, in their environment, in their heritage of sttruggle, in their unity, in their capacities and ultimately in themselves. It makes them sse their past as one wasteland of non-achievement and it makes them want to distance themselves from that wasteland. It makes them want to identify with that which is furthest removed from themselves; for instance, with Other people’s languages rather than their own. It makes them identify with that which is decadente and reactionary, all those forces with which would stop their own springs of life. It even plants serious doubts about the moral rightness of struggle. Possibilities of triumph or victory are seen as remote, ridiculous dremans. The intend results are despair, despondency and a collective death-wish.



Aos poucos, tanto na Inglaterra como na França, os velhos regimes coloniais ou feudais foram sendo paulatinamente derrubados com o levante da classe média, enquanto a Inglaterra seguiu se desenvolvendo industrialmente, até tornar-se a primeira nação capitalista industrial do mundo. Com a queda da Era Vitoriana, de seus preceitos que cerceavam o modo de vida das pessoas e de seu domínio religioso, a literatura passa a ser vista como espaço para a problematização, reflexão e ferramenta capaz de dar voz aos que desejavam falar sobre as transformações pelas quais passava a nação.

Nesse ensejo, a LI, que até esse dado momento histórico não tinha nenhuma relevância dentro daquilo que se estudava na época, passa a ganhar notoriedade sumária dentro das universidades de Cambridge e Oxford, por “promover a simpatia e o sentimento de identidade entre todas as classes” (Eagleton, 2019, p. 37) por meio da literatura. Com o resultado da Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918), o sentimento de orgulho nacional foi retomado, resultando numa onda de patriotismo nacional.

A partir de 1930, a língua inglesa ganha espaço definitivo nos currículos das universidades e passa a ter não só uma posição de destaque dentro da sociedade, “como também era o modo de vida mais importante que se poderia imaginar [...]”. O inglês não era apenas uma disciplina entre outras, mas a mais importante de todas, imensamente superior ao direito, à ciência, à política, filosofia ou história” (Eagleton, 2019, p. 49), em outras palavras, foi nesse momento histórico que se deu a construção da hegemonia da língua inglesa dentro da própria Inglaterra.

Por compreender esse fato pouco mencionado na seara do ensino da língua é que trazemos a proposta de olharmos criticamente os livros didáticos bem como a prática dos professores que, infelizmente, não será possível analisar neste trabalho por conta do curto espaço de tempo de 24 meses. Buscamos aqui encontrar direcionamentos possíveis para um olhar atento e vigilante, principalmente, de nós, professores de língua inglesa que, diariamente, lidamos com um instrumento que pode libertar ou oprimir os estudantes, dar oportunidades ou segregar mais ainda.

Em sua obra *Peles Negras, Máscaras Brancas*, Frantz Fanon (2008), logo no primeiro capítulo, sinaliza a posição fundamental que a linguagem ocupa nas relações sociais. De acordo com o psiquiatra,

falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização [...] um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é explícito (Fanon, 2008, p. 33-34).



O ensino de um outro idioma requer responsabilidade, reconhecimento do fato de que a língua pode se configurar como forma de dominação e o entendimento de como não cair nessa “armadilha”. Esse entendimento deve partir de nós professores que não podemos estar também na posição de “reféns” dessa dominação silenciosa, herdada pelo colonialismo que perpetua e que perpassa os anos. Como parte de um povo que foi colonizado, devemos constantemente repensar nossas práticas, de modo a rompermos, dentro de nós também, todas as formas de dominância que nos foram ensinadas.

Ainda de acordo com Fanon (2008),

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva (Fanon, 2008, p. 34).

Se na posição de sujeito-professor também tivermos complexo de inferioridade em relação à cultura dos países que ocupam uma posição central enquanto falantes de língua inglesa (Estados Unidos e Inglaterra), seremos apenas mais uma ferramenta de manutenção desse sentimento de eterna colônia. Fanon (2008, p. 28) explica que “só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico, - em seguida, pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade”. A partir dessa afirmação, entendemos que a mudança de pensamento começa em nós, educadores.

É nesse sentido que, mesmo antes da sistematização dos estudos decoloniais, é possível perceber, de forma clara, que Paulo Freire já caminhava na trilha da ruptura da manutenção da alienação, da subserviência, do apagamento do sujeito colonizado, em busca da defesa da autonomia. Como afirma o autor em sua obra *Educação como prática de liberdade*, é necessário que escolhamos estar em uma sociedade descolonizada que esteja atenta ao dilema básico que enfrentam os países subdesenvolvidos. Em suas palavras, seu esforço em se debruçar sobre as questões da educação brasileira consistiu em algumas opções. A saber: “opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos” (Freire, 2021, p. 52).

Outra pessoa de fundamental importância e que também contribuiu amplamente com essa discussão é bell hooks, autora conhecida mundialmente pelo seu ativismo na educação, nas lutas antirracista e feminista. Em sua obra *“Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da*



Liberdade”, bell hooks explora suas ideias sobre pedagogia, educação e transformação social. No terceiro capítulo do livro, a autora aborda o tema “Abraçar a mudança”, nele, ela enfatiza a importância de se dispor à mudança como parte fundamental de uma educação transformadora. No contexto do ensino, hooks argumenta que os educadores devem estar dispostos a desafiar as normas estabelecidas e a abraçarem a mudança para criarem ambientes de aprendizado mais inclusivos, relevantes e envolventes.

Logo no início do capítulo, a autora traz uma importante provocação a nós, educadores

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprende a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (hooks, 2017, p. 51).

Ao abraçar a mudança, hooks sugere que os educadores devem ser flexíveis em relação ao currículo e aos métodos de ensino. Eles devem estar dispostos a adaptarem o conteúdo e os métodos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, bem como com as mudanças nas circunstâncias educacionais e sociais. Além disso, ela ressalta a importância de reconhecer e valorizar as diversas experiências dos alunos. De acordo com hooks, os educadores devem se esforçar para incorporar perspectivas diversas e culturalmente relevantes ao currículo, a fim de tornarem a educação mais significativa para todos os estudantes.

hooks também menciona a necessidade de questionar as normas e estruturas tradicionais de ensino. Isso envolve desafiar abordagens educacionais convencionais que podem perpetuar desigualdades e criar espaço para novas maneiras de abordar o ensino e a aprendizagem. A autora também acredita que os educadores devem capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades. Isso significa cultivar habilidades de pensamento crítico e capacidade de questionar e desafiar as estruturas injustas.

No cerne da abordagem de hooks, está a noção de que a mudança é essencial para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos, transformadores e significativos. Ao abraçarem a mudança, os educadores podem cultivar a capacidade dos alunos de se adaptarem a um mundo em constante evolução, promovendo uma educação que esteja alinhada com os valores de liberdade, justiça social e empoderamento.

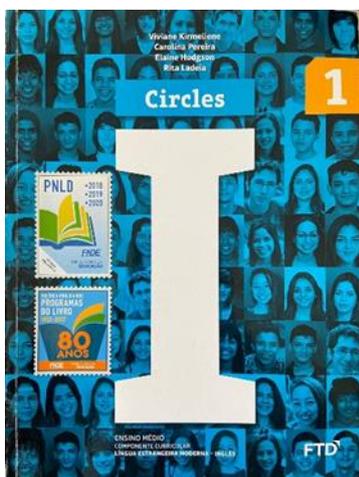


Foi pensando no legado de todos esses autores mencionados neste subitem e nos problemas que ainda enfrentamos dentro do ensino de língua inglesa que este trabalho foi desenvolvido. O intuito é lançar luz sobre essas amarras invisíveis que nos atam a comportamentos de inferioridade e descrédito de quem somos.

3 ANÁLISE DE DADOS

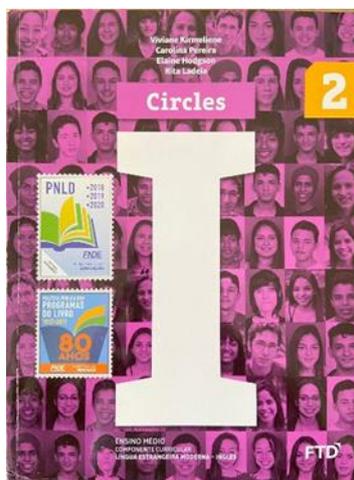
Os três livros selecionados para análise contam com a mesma capa e contracapa, porém em cores diferentes. A obra do primeiro ano tem a capa azul, a do segundo a capa roxa e a do terceiro capa verde. Nas capas, diferentes rostos estão distribuídos randomicamente. Como é possível observar, apesar de distribuições diferentes, os rostos que compõem as três capas são os mesmos. Ora sorrindo, ora com as expressões mais sérias, notamos a falta de pluralidade de raças, etnias e cores representadas. Os jovens que aparecem são, em sua maioria, brancos ou pardos, de cabelos escuros e lisos. A capa é composta por 17 jovens, distribuídos em 81 imagens. Dentre eles, 10 são brancos e os demais pardos.

Figura 1 - Capa do livro Circles 1



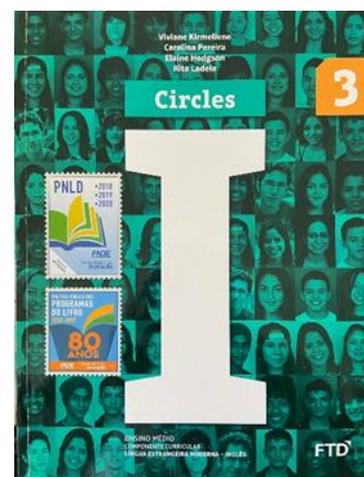
Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016).

Figura 2 - Capa do livro Circles 2



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016).

Figura 3 - Capa do livro Circles 3



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016).

Apesar de os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estarem defasados em relação às informações sobre raças e etnias no Brasil, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) divulgou, no 2º semestre do ano de 2022,



um infográfico⁸ que aponta que 55,8% da população brasileira é negra ou parda. Esse estudo desenvolvido nos mostra que, apesar de mais da metade da população brasileira ser negra, a representação desse povo nos meios de comunicação ainda é menor, se comparada à população branca. Basta olharmos as capas dos livros analisados.

A esse respeito, Ferreira e Camargo (2013) afirmam que

O Brasil e o mito democracia racial têm sido tema de debate em diversos espaços que propiciam reflexões sobre as questões étnico-raciais. No nosso país, ainda perpassa pelas salas de aula a ideia de que vivemos em harmonia com brancos, negros, indígenas, quilombolas, homossexuais e com outros grupos considerados como minorias (Hall, 2006). Esse discurso está arraigado na cultura brasileira e faz-se presente, principalmente, na escola; é comum professores justificarem atitudes preconceituosas através de outras atitudes de convivência e negarem a existência do racismo, muitas vezes, porque os próprios professores não sabem como tratar das questões da diversidade ou porque o professor é racista (Gomes; 2005, Ferreira, 2011) [...]. Os materiais didáticos são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, classista – em especial, os materiais de Inglês, esses são marcados pela ideologia do branqueamento, a qual sobrepõe os brancos em relação aos negros e são pesquisas recentes dentro do escopo da Linguística Aplicada, conforme demonstram pesquisas recentes (Moita Lopes, 2002; Watthier; Ferreira, 2008; Santos Jorge; Tenuta, 2011; Santos, 2011; Farias; Ferreira, 2011; Ferreira, 2012a; 2012b, 2012c; 2012d; Urzeda Freitas, 2012; Santos, 2013; Ferreira; Ferreira, 2013; Barros, 2013). (Ferreira; Camargo, 2013, p. 180).

A partir das capas analisadas, compreendemos haver o apagamento da diversidade racial e étnica das minorias negras e indígenas. Orlandi (2007 p. 79) afirma que “o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o lugar que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos”. Ou seja, aparentemente, os lugares de destaque, como a capa de uma sequência de livros didáticos, ainda se constituem como os não lugares das minorias. O silenciamento está atrelado ao domínio da ideologia, desse modo, “se passa do apagamento ideológico para o extermínio que tem, por sua vez, formas mais ou menos diretas de violência”⁹, afirma Orlandi (1990, p. 59).

⁸ Disponível em:

<https://www.sindsaude.com.br/dicese-divulga-mapa-sobre-a-populacao-negra-e-o-mercado-de-trabalho/>.

Acesso em: 13 nov. 2023.

⁹ O extermínio tem formas diretas de violência que se constituem como “mecânicas vitórias”, na esteira de Clastres: “Um continente inteiro estará livre de seus habitantes, e esse Mundo logo poderá, com justiça, proclamar-se Novo. Tantas cidades arrasadas, tantas nações exterminadas, tantos milhões de pessoas passadas pelo fio da espada, e a mais rica e bela parte do mundo transtornada pela negociação de pérolas e de pimenta. Mecânicas vitórias”. Pierre Clastres. *La société contre l'Etat. Recherches d'anthropologie politique*. Paris: Seuil, 1980, p. 76.



A análise desenvolvida em torno das imagens presentes nas três obras, demonstra uma clara recorrência de apagamentos e silenciamentos que serão melhor descritas na próxima seção deste artigo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise das imagens selecionadas nos livros didáticos, tornou-se evidente que a exclusão de grupos minoritários nos livros didáticos de língua inglesa é um fenômeno que representa não apenas uma lacuna educacional, mas um mecanismo de poder enraizado nas complexas relações entre tais grupos e aqueles historicamente e socialmente tidos como dominantes. A omissão da diversidade racial e étnica, particularmente das minorias negras e indígenas, revela um apagamento preocupante que contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Ao analisarmos os eventos históricos subjacentes à constituição da sociedade brasileira, é possível que evidenciemos uma heterogeneidade racial decorrente do intenso processo de miscigenação entre indígenas, brancos e negros. Essa miscigenação nos é inerente e constitutiva, todavia, desde os primórdios da colonização no Brasil, a estrutura social caracterizava-se de maneira profunda pela presença de categorias discriminatórias, as quais permeavam todas as estratificações sociais. É relevante salientar que, conforme sustentado por Fausto (2006), os negros eram, tanto social quanto juridicamente, classificados como “coisas”, o que atesta a arraigada natureza discriminatória que permeou e ainda permeia historicamente a sociedade em que vivemos. Ainda de acordo com o autor, a população brasileira, no fim do período colonial, tinha massiva presença de afro-brasileiros e africanos, em suas palavras, “do ponto de vista racial, os dados relativos às principais províncias sugerem que os brancos representavam menos de 30% da população total” (Fausto, 2006, p. 138).

Ao abraçarmos a responsabilidade de desconstruir os mecanismos de exclusão presentes nos materiais didáticos, contribuimos não apenas para uma educação mais inclusiva, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É fundamental que a conscientização acerca dessas questões permeie não apenas o ambiente acadêmico, mas também a sociedade como um todo, de modo a garantir que avanços não sejam retrocessos e que a diversidade seja celebrada e respeitada em sua plenitude.



No âmbito educacional, decretos e emendas têm delineado mudanças relativas às questões étnico-raciais. Destacam-se, nesse contexto, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, normativas que tornam obrigatório o ensino de História Afro-Brasileira e Indígena em todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, que compreendam a educação básica. Tais prerrogativas visam atenuar lacunas históricas, enaltecer a identidade negra e fomentar políticas antirracistas.

Ao integrar a história e a cultura de afro-brasileiras, africanas e indígenas no contexto educacional, as leis não apenas cumprem um requisito legal, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos da diversidade cultural do país. Dessa forma, essas leis desempenham um papel transformador na construção de uma narrativa educacional mais inclusiva e representativa, refletindo os valores de uma sociedade que busca a equidade e o reconhecimento de sua complexa herança cultural.

Entendemos que a sala de aula de língua inglesa pode promover ricas discussões acerca desses temas. Nesse contexto, o aprendizado de uma língua estrangeira não se resume a uma aquisição de habilidades linguísticas, mas se revela como um catalisador eficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação às estruturas sociais vigentes. Ao envolver-se nesse processo, o estudante não apenas aprimora suas competências linguísticas, mas também se capacita a reexaminar profundamente seus valores e conhecimentos. A língua, ao estar intrinsecamente atrelada ao tecido social, emerge como uma ferramenta capaz de influenciar e transformar os discursos sociais que moldam a representação das comunidades, especialmente no que concerne à narrativa do negro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. M.; FERREIRA, A. J. Representações de gênero em livros didáticos. **Intersecções**, [s. l.], v. 11, n. 25, p. 126-134, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 16, 30 dez., 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul., 2004.



CELANI, M. A. A. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. **Claritas**, [s. l.], n. 1, p. 9-19, 2005.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa Aprovado Pelo PNLD. **Revista da ABPN**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 177-202, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

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

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, [s. l.], n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. **Latin American research review**, [s. l.], v. 55, n. 3, p. 560-573, 2020.

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: discurso do confronto, velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do silêncio**. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes

THIONG'O, N. W. **Decolonizing the mind**: the politics of language in African literature. New Hampshire: James Currey: Heinemann, 2011.

Enviado em: 01/04/2024

Aceito em: 02/09/2024