

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**MATERIAL DIDÁTICO COM AS LENTES DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: UM
ESTUDO PILOTO**

Lilian Marques da Silva Pereira

Rio de Janeiro

2023

LILIAN MARQUES DA SILVA PEREIRA

MATERIAL DIDÁTICO COM AS LENTES DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: UM
ESTUDO PILOTO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como
requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em
Letras na habilitação Português/Inglês.

Orientador: Rogério Casanovas Tílio

Coorientador(a): Erika de Freitas Coachman

Rio de Janeiro

2023

Lilian Marques da Silva Pereira

MATERIAL DIDÁTICO COM AS LENTES DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: UM ESTUDO PILOTO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Inglês.

Data de avaliação: 04/01/2024

BANCA EXAMINADORA:

Rogério Casanovas Tilio
Professor Doutor da Faculdade de Letras da UFRJ

Erika de Freitas Coachman
Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFRJ

Renata Lopes de Almeida Rodrigues
Professora Doutora do Colégio de Aplicação da UFRJ

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me dar forças do começo ao fim dessa graduação, a qual tanto esperei e orei para realizar esse sonho.

Agradeço a UFRJ por ter me acolhido como aluna e me dado todo suporte durante toda a graduação.

Agradeço a toda a minha família por estar sempre ao meu lado cuidando de mim e me incentivando. Em especial à minha mãe Fabiana, ao meu pai Nélio e irmão Lenon.

Agradeço imensamente a todas as pessoas que estiveram ao meu lado neste trajeto tão árduo. Em especial ao meu noivo Fernando, que foi um dos maiores incentivadores neste último bloco da graduação e está sempre comigo incentivando o meu crescimento. Ao Diego (em memória), que me apoiou desde o início desse curso, o qual eu sou eternamente grata.

À minha melhor amiga de graduação, Arielli Gomes, que me acompanhou e estivemos juntas até o fim, uma sempre apoiando a outra.

Agradeço à minha orientadora Prof: Dra Erika Coachman, que nos deu um norte de tudo. Sempre atenciosa, paciente. Obrigada por todo acolhimento desde o estágio até a orientação desta monografia. Agradeço também, ao orientador Prof. Dr. Rogério Tilio por todo o suporte.

Agradeço à Prof: Dra Rosana Heringer que me deu a oportunidade de participar e ser sua orientanda nos projetos de pesquisa da iniciação científica (PIBIC) em seu grupo de pesquisa LEPES, o qual pude contribuir com pesquisas para a universidade. Obrigada por todos os ensinamentos.

RESUMO

O ensino de língua inglesa no Brasil se concentra em métodos voltados para uma cultura diferente da realidade brasileira. O que tem estado em debate no país, são as novas formas de ensino defendidas por Ferreira (2014) como “letramento racial crítico” – uma proposta que defende abordar a construção de ideias sobre raça e racismo dentro de sala de aula, de modo a tornar o ensino mais reflexivo por meio de materiais didáticos com assuntos vindos de nossa própria história, visto que a nossa população tem uma diversidade de culturas.

O objetivo desta monografia é através de uma pesquisa qualitativa analisar três capítulos de um livro de gramática da língua inglesa considerado “um best seller” pela universidade de Cambridge, o *English Grammar in Use* (2019) do autor Raymond Murphy. A análise foi feita a partir dos conceitos de cunho decoloniais (KUMARAVADIVELU, 2016; WA THIONG’O, 1986; FERREIRA, 2014; GOMES, 2012; FLORES & ROSA, 2015, MIGNOLO, 2017). A bibliografia foi utilizada para responder às seguintes questões: até que ponto o material revisado leva à construção de indivíduos críticos? O material dialoga com o cotidiano dos estudantes brasileiros? Seria ideal para sala de aula? Por fim, foi observado que o material analisado segue os modelos tradicionais normativos, os quais perpetuam a neutralidade sem se preocupar com a contextualização do conteúdo abordado nos capítulos do livro, o que gera um distanciamento da abordagem decolonial proposta pelos autores que formam a bibliografia da análise deste trabalho.

Palavras-chave: Ensino da Língua Inglesa - Letramento Racial Crítico - Decolonialidade - Sala de aula

ABSTRACT

English language teaching in Brazil often focuses on methods aimed at a culture different from the Brazilian reality. What has been under debate in the country are the new forms of teaching defended by Ferreira (2014) as “critical racial literacy”, in which racial issues are addressed within the classroom, making teaching more reflective through teaching materials covering topics arising from our own history, given that our population has a diversity of cultures. By means of qualitative research, the objective of this study is to analyze three chapters of an English grammar book considered “a best seller” by the University of Cambridge, *English Grammar in Use* (2019) written by the author Raymond Murphy. The analysis was carried out based on decolonial premises (KUMARAVADIVELU, 2016; WA THIONG’O, 1986; FERREIRA, 2014; GOMES, 2012; FLORES & ROSA, 2015, MIGNOLO, 2017). The bibliography was used to answer the following questions: does the didactic material lead to the construction of critical individuals? Does the material interact with the daily lives of Brazilian students? Would it be ideal for the classroom? Finally, we observed that the material analyzed follows traditional normative models, which perpetuate neutrality without worrying about the contextualization of the content covered in both chapters this research looked into. This creates a distance from the decolonial approach proposed by the authors who form the bibliography of the analysis of this work.

Keywords: English language teaching - Critical racial literacy - Decoloniality - Classroom

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	22
Figura 2	23
Figura 3	24
Figura 4	24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Avaliação do Livro	25
------------------------------------	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1	O Inglês como língua nativa	13
2.2	Legislação (Lei No 10.639, de 9 de JANEIRO de 2003)	14
2.3	Letramento Racial Crítico	17
3	METODOLOGIA	20
4	ANÁLISE	22
5	DISCUSSÕES	26
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29
8	ANEXO	30

INTRODUÇÃO

O objetivo desta monografia é refletir sobre a construção de identidades racializadas através de sua omissão ou representação em um material didático utilizado para o ensino de inglês como língua adicional no Brasil. A importância deste estudo se justifica pela hegemonia de saberes, sotaques e corpos do Norte Global na produção de livros-texto para o ensino de língua inglesa (KUMARAVADIVELU, 2016; WA THIONG’O, 1986) e pela necessidade de exortar agentes locais - professores atuando diretamente no Sul Global - a agir através da produção de materiais orientados para sua própria realidade, uma prática que Mignolo (2014) denomina “gramática da decolonialidade”.

Neste trabalho, busca-se mostrar a relevância de construir materiais para o ensino de inglês orientados pelo que Ferreira (2014) chama de “letramento racial crítico”, um conceito que abordaremos na seção 2.3. Abordar a construção de conceitos como raça e racismo é fundamental, já que, como Almeida (2019) argumenta, o preconceito racial desempenha um papel estrutural e estruturante na sociedade brasileira, criando mecanismos que legitimam e mantêm inalteradas as bases da desigualdade social e da marginalização de sujeitos não-brancos.

Através da análise da gramática *English Grammar in Use* (2019), evidencia-se um tratamento descontextualizado da língua inglesa que, além de se silenciar sobre práticas discursivas não-brancas, propõe um foco exclusivo sobre a variação linguística hegemônica, enunciada pelos ditos falantes nativos - e tida pelo ensino de inglês tradicional como norma (FLORES E ROSA, 2015; HOLIDAY, 2005).

A primeira seção da fundamentação teórica desta monografia intitula-se “Inglês como língua nativa”, entendido aqui como um modelo hegemônico de fala e produção escrita desejado nas metodologias de ensino. Na segunda seção da revisão teórica deste trabalho, será analisada a lei nº 10.639/03, que constitui o arcabouço teórico da prática pedagógica voltada para questões que impõem a utilização de métodos antirracistas na educação. Por fim, a última seção da revisão bibliográfica trata do conceito de letramento racial crítico, proposto por Ferreira (2010). Com base nesses pressupostos teóricos, esta monografia propõe uma reflexão sobre três capítulos do material didático *English Grammar in Use* do autor Raymond Murphy 5ª ed. do ano de 2019. Por último, uma breve discussão dos dados encontrados é conduzida a partir de questões como “a que ponto o material revisado leva à construção de indivíduos críticos? O material dialoga com o cotidiano dos estudantes brasileiros? Seria ideal para sala de

aula? Por último, esta monografia é concluída com a construção de algumas considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Inglês como língua nativa

O inglês é uma língua global, e se transforma no local em que se insere (CANAGARAJAH, 2013). Porém, esse processo de mudanças ou adequação não é considerado uma forma correta de utilização, de acordo com os falantes nativos. Como na língua portuguesa no Brasil, onde as variações linguísticas periféricas são alvo de preconceito, acontece o mesmo com o inglês, utilizado por um falante que aprende o idioma como língua adicional.

Na sala de aula do Brasil, o ensino de língua inglesa é totalmente voltado para a cultura estadunidense/britânica, em que são elevadas em um “pedestal”, sendo consideradas normas a serem reproduzidas. É uma situação que acontece com frequência, a que muitos aprendizes já estão acostumados. Com isso, materiais didáticos são usados como se fossem neutros quando, na verdade, priorizam uma única cultura, centrada no Norte Global - uma cultura que há séculos se perpetuam como dominadoras, posicionando os demais como subalternos. Nas palavras de Kumaravadivelu (2016, p.76):

Esta relação entre dominantes e dominados também é caracterizada pela subalternidade. Gramsci toma emprestado o termo subalterno dos militares, onde se refere a soldados subordinados que estão subordinados à autoridade de oficiais comissionados de vários escalões. Ele estende o prazo a todos os grupos sociais excluídos da estrutura hegemônica de poder. Agora é usado nesse sentido em campos como antropologia, estudos culturais, história, ciência política e sociologia.

¹ Nossa tradução

Na sala de aula tradicional, costuma haver um professor que deve ser escutado e apontado como referência ou modelo de pronúncia e escrita por alunos que devem escutá-lo em silêncio. Na essência, tal relação reproduz a ideia pré-existente de que algo era maior que outro e por isso deveria ser seguido. O poder dado ao dominador permite que ele subjugué povos considerados inferior, instituindo sua vontade – na esfera linguística, por exemplo, a imposição de uma variação imposta como “norma” ou “padrão”. Ao longo do processo colonial, povos

¹ Original: This relationship between the dominant and the dominated is also characterized by subalternity. Gramsci borrows the term subaltern from the military, where it refers to noncommissioned troops who are subordinated to the authority of commissioned officers of various ranks. He extends the term to all social groups that are excluded from the hegemonic power structure. It is now used in that sense in fields such as anthropology, cultural studies, history, political science, and sociology.

foram obrigados a relegar ao esquecimento suas línguas e culturas para reproduzir práticas culturais e linguísticas de seus dominadores.

Ngugi wa Thiongo é um escritor e professor universitário queniano que enfatiza em sua obra *Decolonising the mind: the politics of language in African Literature*, (1986) a posição do inglês na África como linguagem ideal. Hoje esse escritor escreve suas obras na língua gĩkũyũ.

O inglês se tornou a língua da minha educação formal. No Quênia, o inglês tornou-se mais do que uma língua: era a língua, e todos os outros tiveram de se curvar diante dela em deferência. (Thiong'o, p.11, 1986)²
Nossa tradução

Thiong'o (1986), descreve que a língua da sua formação educacional não é a mesma da sua cultura. Pois, os europeus achavam que esse processo unificaria a África, devido à pluralidade de línguas faladas no continente. Ele enfatizou que a violência da batalha se perpetuou como violência psicológica na sala de aula (p.9), por meio da qual o colonizador exercia controle sobre a mente dos colonizados. As lutas em prol da decolonização aumentaram ao longo dos anos, mas é um movimento que hoje gera sérios questionamentos e recebe preconceito.

Legislação (Lei No 10.639, de 9 de JANEIRO de 2003)

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

² Original: English became the language of my formal education. In Kenya, English became more than a language: it was the language, and all the others had to bow before it in deference. (Thiong'o, 1986, p.11)

Trazendo para um contexto do ensino no Brasil, onde tem ocorrido movimentações de estudiosos para implementações de assuntos que incentivem a discussão da cultura do próprio país, Gomes (2012) discute a implementação da Lei nº 10.639/03, a qual torna obrigatória a implementação da história da cultura afrobrasileira, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de idéias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (GOMES, 2012, p.105)

De acordo com Gomes (2012), a importância de introduzir esses assuntos, antes apagados, poderá suscitar uma série de novos movimentos na sala de aula: um novo diálogo, “é aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala.” (p.105). Nesse viés, pode-se dizer que, apesar da demora da conscientização, existem avanços em relação ao reconhecimento e valorização da diversidade de culturas. E a ideia de língua dominante está cada vez mais combatida, embora ainda mantenha sua hegemonia.

Gomes (2012) aponta um tema relevante nessa discussão, a ideia de discutir a diversidade em sala de aula, mas não como um conteúdo ou uma nova disciplina, mas “trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.” (p.106). Por muito tempo, indivíduos que não se sentiram enquadrados no mundo, considerados fora dos padrões, poderão construir uma nova visão de mundo a partir das vivências em uma sala de aula mais crítica e representativa – um passo essencial para construção de indivíduos mais críticos e empoderados. Nas palavras de Thiong’o (1986, p.16):

A linguagem carrega a cultura, e a cultura carrega, particularmente através da oratória e da literatura, todo o corpo de valores pelos quais passamos a perceber a nós mesmos e ao nosso lugar no mundo. A forma como as pessoas se percebem afeta a forma como olham para a sua cultura, para a sua política e para a produção social de riqueza, para toda a sua relação com a natureza e com os outros seres. A linguagem é, portanto, inseparável de nós mesmos como uma comunidade de seres

humanos com uma forma e um caráter específicos, uma história específica, uma relação específica com o mundo. Nossa tradução³

O ato de negligenciar a cultura de um povo causa uma série de impactos negativos na construção desses indivíduos, pois faz com que essas pessoas não se aceitem da forma como são, tenham preconceito consigo mesmas:

“É como separar a mente do corpo de forma que eles ocupem duas esferas linguísticas não relacionadas na mesma pessoa. Numa escala social mais ampla, é como produzir uma sociedade de cabeça sem corpo e corpos sem cabeça. (THIONG'O 1986).⁴

De acordo com, Thiong'o (1986), é uma separação do que é interno para dar lugar ao externo. Nestes casos, alguém o tratou pejorativamente ou uma situação pode ter acontecido no início da sua vida, quando começou o seu processo educacional na escola, por exemplo.

Acredito que a coisa mais marcante em minha vida truncada pelo racismo foi desejar sempre ser a baliza de frente de uma banda marcial de um colégio ou até mesmo de uma fanfarra. Hastear a bandeira nacional, ou até mesmo a do estado ou município, eu me contentaria. Ser a rainha de uma festa junina, ou simplesmente ser escolhida por algum menino para dançar e não ser a piada de quem ficasse por último no sorteio da escolha. E ganhar um bilhete, então?! Era o desejo de qualquer garota, como também que todos assinassem meu caderno de confidências e não meus irmãos, tios e tias, que achavam que eu não sabia que eles assinavam apenas para que eu não ficasse chateada. (Autobiografia 30) (FERREIRA, 2012, p.256)

O racismo está presente em detalhes que na maioria das vezes passam despercebidos para alguns. Nesta autobiografia retirada do texto de Ferreira (2012) pode-se identificar um relato de uma pessoa que se sentia excluída de momentos simples, porém significativos na vida escolar. Por não ser incluída nas principais posições de prestígio da escola, ficava sempre por último e ainda era motivo de risadas, pois não era vista como “apta” para estar ali.

É perceptível que as mudanças estão acontecendo e tudo está caminhando para que o que era mantido em silêncio e em formato de invisibilidade - assimetrias estão sendo expostas

³ Original: Language carries culture, and culture carries, particularly through orature and literature, the entire body of values by which we come to perceive ourselves and our place in the world. How people perceive themselves affects how they look at their culture, at their politics and at the social production of wealth, at their entire relationship to nature and to other beings. Language is thus inseparable from ourselves as a community of human beings with a specific form and character, a specific history, a specific relationship to the world. (Thiong'o, p.16)

⁴ Original: “It is like separating the mind from the body so that they are occupying two unrelated linguistic spheres in the same person. On a larger social scale it is like producing a society of bodiless heads and headless bodies. (THIONG'O 1986).

e discutidas nas instituições. Futuramente, o discurso poderá mudar e as atividades escolares serão mais inclusivas. Para isso, deve-se colocar em prática o letramento racial crítico e um ensino pautado na diversidade racial e cultural, hoje garantido por lei.

Letramento Racial Crítico

O que é o “Letramento Racial Crítico”? De acordo com a Academia Brasileira de Letras se define como:

1. Conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar o indivíduo da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade e torná-lo apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano.

2. Esse processo de conscientização.

3. Conhecimento e percepção adquiridos nesse processo.

Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/letramento-racial#:~:text=O%20letramento%20racial%20%C3%A9%20uma,indiv%20em%20uma%20perspectiva%20antirracista>.

O ensino de uma língua estrangeira no Brasil é constantemente focado na cultura eurocêntrica, o que gera uma realidade distante dos alunos que estão no processo de aprendizado. A ideia de introduzir uma nova lente aos olhares desses estudantes proporcionará um modelo de ensino decolonial, que por sua vez permitirá a criação de indivíduos críticos. Como dito anteriormente, passarão a não se comportar de forma automática com os eventos do cotidiano, serão instruídos a quebrar paradigmas criados historicamente.

[...] a **Teoria Racial Crítica** è "uma importante ferramenta intelectual e social para desconstrução, reconstrução e construção de estruturas e discursos opressivos [...]" (Ladson-Billings, 1998, p. 9). Essa foi a razão para ter trazido, neste artigo, o referencial teórico da Teoria Racial Crítica (Critical Race Teory) na reflexão aqui feita, pois a abordagem dessa teoria traz princípios importantes para a análise de questões que envolvem raça e racismo, principalmente na interação entre professor-aluno e aluno-aluno mediante da utilização do elemento de contar histórias, contranarrativas e contar histórias não hegemônicas (Storyhelling, counterstorytelling, counterrrratives"). (FERREIRA, p. 256, 2014)

No texto “Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contra Narrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas” de Ferreira (2014), é discutida a

importância da “Teoria Racial Crítica” em sala de aula e de professores preparados para operar nessa nova perspectiva, permitindo ao estudante refletir. Nas palavras de Ferreira (2014):

[...] se os professores estiverem preparados para utilizar o letramento racial crítico, poderiam estar colaborando para a formação de identidades raciais negra e branca e também de todos os segmentos raciais no contexto da escola tenham orgulho do seu pertencimento racial e entendam como o racismo está estruturado na sociedade e saibam como agir para construir uma sociedade justa e igualitária. (FERREIRA, p.255, 2014)

A ideia de trazer o “Letramento crítico racial” para a sala de aula poderá ser um diferencial na construção dos indivíduos, enfatizando a formação de cidadãos que tenham orgulho de si, e não queiram se enquadrar em uma cultura eurocêntrica. Contudo, o ensino de Língua Inglesa nas escolas tende a ser mecânico, baseado em conteúdos, palavras e sentenças que estudantes devem memorizar. A alternativa seria propor aulas com temas socialmente relevantes, nas quais estudantes sejam encorajados a refletir, discutir e expressar suas opiniões usando elementos da língua alvo. Desse modo, torna-se central e evidente para todo o processo de aprendizagem a inextricável conexão entre linguagem e mundo social, entre práticas discursivas e experiências de vida – o que pode transformar a sala de aula de língua inglesa em um ambiente em que estudantes se identificam e se engajam mais.

Realizar ações pedagógicas em sala de aula voltadas para identificação de temas ligados à raça e ao racismo nas práticas sociais e linguísticas é a principal característica do letramento racial. O professor é um agente-chave nesse processo, criando meios para envolver seus alunos em atividades decoloniais, que objetivam submeter à análise crítica as ideologias dominantes. Como diz Ferreira (2014):

O desafio à ideologia dominante. A Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes. (FERREIRA, p. 243, 2014)

Criar possibilidades para os alunos terem uma visão crítica de mundo os habilitará a vislumbrar novos arranjos sociais – mais justos e equânimes – além de novas maneiras de agir no contexto em que vivemos, de modo a respeitar o outro e aprender a viver com as diferenças, evitando a construção e a perpetuação de relações assimétricas de dominação.

Portanto, é necessária a utilização de atividades que envolvam culturas africanas, como textos com diversidade de raças, um conteúdo que faça com que o estudante se identifique. Claro que a aula não deve ser apenas expositiva: o professor deve permitir que o aluno participe

intelectualmente, levando suas experiências pessoais. Com certeza, esse método trará riqueza ao ambiente escolar e preparará os alunos para o mundo com a percepção que tudo não gira em torno da cultura eurocêntrica, o que fará com que comece a valorizar a própria cultura local, que é rica e não deve ser anulada. Como argumenta Ferreira (2014, p.248):

A branquitude é um assunto que necessita ser considerado em cursos de formação de professores para que o que é construído em nome do poder possa ser desconstruído e discutido em nome da igualdade e da justiça social, como é advogado pela Teoria Racial Crítica.

Ferreira (2014) também enfatiza a importância da preparação dos professores para criarem mecanismos em sala de aula que promovam uma discussão sobre a igualdade racial. “A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. (FERREIRA, 2014, p.248). As assimetrias racializadas da sociedade brasileira devem ser tema de debate entre os alunos de maneira a dar visibilidade às estruturas racistas que insistem em aprisionar sujeitos não-brancos em espaços de subalternidade.

Com isso, o letramento racial possibilita uma aula dinâmica, da qual os alunos podem e devem participar, contribuindo com suas experiências de vida. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (MIGNOLO, 2017), situando os assuntos abordados em uma nova perspectiva. A ideia é criar seres pensantes, o que foge da antiga forma de ensino em que cabe apenas a professores a prerrogativa de falar. Para isso, deve-se propor atividades que façam sentido para o aluno, que os convidem a tomar decisões e formular hipóteses.

Para tais movimentos em sala de aula, Ferreira (2014) enfatiza que para ter essas novas mudanças há:

A necessidade do preparo dos professores de línguas para praticar o letramento racial crítico como parte da formação do professor de línguas para que também saibam como utilizar o letramento racial crítico não somente em suas salas de aula, mas também em todo o ambiente escolar. (FERREIRA, p.250, 2014)

As mudanças deverão ser feitas também na etapa de formação de professores para que os docentes sejam preparados desde o início para enfrentar esses assuntos. Trabalhar questões de cunho racial requer preparo dos profissionais, que mediarão possíveis conflitos de ideias e precisarão de conhecimento profundo sobre para lidar com o tema.

METODOLOGIA

Este trabalho adotou a metodologia qualitativa para a análise do discurso (Bakhtin, 1981) de três capítulos do material didático “English Grammar in Use” do autor Raymond Murphy do ano de 2019. Um livro considerado “um best seller” pela universidade de Cambridge. A ideia é analisar o material a partir das lentes do letramento racial crítico.

A análise seguirá os aspectos da Linguística Aplicada (Moita-Lopes, 2006) em que se atenta à investigação de movimentos sociais. Neste contexto, na análise do discurso, Bakhtin (1981) argumenta que a linguagem não é um sistema de “categorias gramaticais abstratas”. Para ele, é importante reconhecer a “heteroglossia” resultante da coexistência de diferentes vozes socio-historicamente situadas. Bakhtin (1981) propõe também os conceitos de “forças centrípetas” e “centrífugas”, sendo as “centrípetas”, aquelas que defendem a existência de uma “linguagem correta” e “forças centrífugas” as que compreendem e valorizam a potência da diversidade.

O livro contém dezessete capítulos, cento e quarenta e cinco unidades e trezentos e oitenta e oito páginas. Todos os capítulos abordam um tema específico, uma breve explicação e exercícios sobre o tópico. A meta deste trabalho é analisar três capítulos, cada um com um tema diferente. Os capítulos analisados foram: “Present and past” (p.1-6), “Present perfect and past” (p.7-18) e “Future” (p.19-25). Esta análise consistiu em observar como são trabalhadas imagens, linguagens e como estão contextualizadas nos capítulos.

Estes capítulos foram analisados através das seguintes questões:

- Até que ponto o material revisado parte da premissa de que a linguagem é central para a construção de indivíduos críticos?
- O material dialoga com o cotidiano de estudantes brasileiros? Seria ideal para sala de aula?

Na tentativa de responder à primeira questão, buscamos entender a que ponto a construção dos exercícios levaria os estudantes a participarem das aulas, podendo a partir da atividade se colocar em um lugar de criticidade e relacionando com a sua própria realidade – uma forma que traria o conteúdo para perto do estudante, que o permitisse discorrer sobre o assunto usando suas próprias habilidades e o repertório linguístico trabalhado na unidade.

No que tange à segunda questão, a intenção foi analisar se o conteúdo demonstrado nas atividades é descontextualizado ou se teria alguma ligação com os repertórios culturais dos

alunos, visto que a análise deste estudo privilegia o contexto da sala de aula de escolas públicas no Brasil.

A partir da análise buscamos entender se o livro se enquadraria em uma sala de aula em escola pública brasileira com métodos que se relacionem ao “Letramento Racial Crítico” e ao cumprimento da Lei nº 10.639/03. A análise dos dados e as discussões serão relatadas na próxima seção.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção buscaremos analisar três capítulos da 5ª Edição do material didático “English Grammar in Use”¹ do autor Raymond Murphy (2019) com as lentes do “Letramento Racial Crítico”. Os capítulos analisados foram: “Present and past” (p.1-6), “Present perfect and past” (p.7-18) e “Future” (p.19-25). Trata-se de um livro para auto-estudo que tem como público-alvo estudantes em nível intermediário. Ele informa em seu início que o aluno poderá usá-lo sem ajuda de um tutor e como um material adicional caso seja usado por um profissional da área da educação.

Na primeira página o autor vai direto ao ponto, sem contextualizar o tema e segue o padrão nas próximas laudas.

Unit 1 Present continuous (I am doing)


A Study this example situation:

Sarah is in her car. She is on her way to work.
She's **driving** to work. (= She is **driving** ...)

This means: she is driving *now*, at the time of speaking.
The action is not finished.

am/is/are + -ing is the *present continuous*:

I	am	(= I'm)	driving
he/she/it	is	(= he's etc.)	working
we/you/they	are	(= we're etc.)	doing etc.




B I am doing something = I started doing it and I haven't finished; I'm in the middle of doing it.

- Please don't make so much noise. I'm **trying** to work. (*not I try*)
- 'Where's Mark?' 'He's **having** a shower.' (*not He has a shower*)
- Let's go out now. It **isn't raining** any more. (*not It doesn't rain*)
- How's your new job? **Are you enjoying** it?
- What's all that noise? What's **going on**? or What's **happening**?

Sometimes the action is not happening at the time of speaking. For example:

Steve is talking to a friend on the phone. He says:



Steve says **I'm reading ...** but he is *not* reading the book at the time of speaking.
He means that he has started reading the book, but has not finished it yet. He is in the middle of reading it.

Some more examples:

- Kate wants to work in Italy, so she's **learning** Italian.
(but perhaps she isn't learning Italian at the time of speaking)
- Some friends of mine **are building** their own house. They hope to finish it next summer.

C You can use the present continuous with **today / this week / this year** etc. (periods around now):

- A: You're **working** hard **today**. (*not You work hard today*)
- B: Yes, I have a lot to do.
- The company I work for **isn't doing** so well **this year**.

D We use the present continuous when we talk about a change that has started to happen. We often use these verbs in this way:

getting, becoming	changing, improving
starting, beginning	increasing, rising, falling, growing

- Is your English **getting** better? (*not Does your English get better*)
- The population of the world **is increasing** very fast. (*not increases*)
- At first I didn't like my job, but I'm **starting** to enjoy it now. (*not I start*)

Figura 1

Basicamente, é criada uma situação que pode ser considerada o dia a dia de uma pessoa

que mora em uma zona urbana e que vai ao seu trabalho em um carro conversível. Essa foi a primeira situação encontrada no livro.

A figura abaixo retirada da p.7 é uma página que contém apenas exercícios:

Exercises

3

3.1 Are the underlined verbs OK? Correct them where necessary.

1 Water <u>boils</u> at 100 degrees Celsius.	OK
2 How often <u>are you going</u> to the cinema?	do you go
3 Ben <u>tries</u> to find a job, but he hasn't had any luck yet.	.....
4 Martina <u>is phoning</u> her mother every day.	.....
5 The moon <u>goes</u> round the earth in about 27 days.	.....
6 Can you hear those people? What <u>do they talk</u> about?	.....
7 What <u>do you do</u> in your spare time?	.....
8 Sarah is a vegetarian. She <u>doesn't eat</u> meat.	.....
9 I must go now. It <u>gets</u> late.	.....
10 'Come on! It's time to leave.' 'OK, I <u>come</u>.'	.....
11 Paul is never late. He's <u>always starting</u> work on time.	.....
12 They don't get on well. They're <u>always arguing</u>.	.....

3.2 Put the verb into the correct form, present continuous or present simple.

- 1 a I usually get (I / usually / get) hungry in the afternoon.
- b I'm getting (I / get) hungry. Let's go and eat something.
- 2 a '..... (you / listen) to the radio?' 'No, you can turn it off.'
- b '..... (you / listen) to the radio a lot?' 'No, not very often.'
- 3 a The River Nile (flow) into the Mediterranean.
- b The river (flow) very fast today – much faster than usual.
- 4 a I'm not very active. (I / not / do) any sport.
- b What (you / usually / do) at weekends?
- 5 a Rachel is in New York right now. (She / stay) at the Park Hotel.
- b (She / always / stay) there when she's in New York.

3.3 Put the verb into the correct form, present continuous or present simple.

- 1 Why are all these people here? What's happening (What / happen)?
- 2 Julia is good at languages. (She / speak) four languages very well.
- 3 Are you ready yet? (Everybody / wait) for you.
- 4 I've never heard this word. How (you / pronounce) it?
- 5 Kate (not / work) this week. She's on holiday.
- 6 I think my English (improve) slowly. It's better than it was.
- 7 Nicola (live) in Manchester. She has never lived anywhere else.
- 8 Can we stop walking soon? (I / start) to get tired.
- 9 Sam and Tina are in Madrid right now. (They / visit) a friend of theirs.
- 10 'What (your father / do)?' 'He's an architect.'
- 11 It took me an hour to get to work this morning. Most days (it / not / take) so long.
- 12 I (I / learn) to drive. My driving test is next month. My father (teach) me.

3.4 Finish B's sentences. Use always -ing.

- 1 A: I've lost my keys again.
- B: Not again! You're always losing your keys.
- 2 A: The car has broken down again.
- B: That car is useless. It
- 3 A: Look! You've made the same mistake again.
- B: Oh no, not again! I
- 4 A: Oh, I've left my phone at home again.
- B: Typical!

Figura 2

Pode-se perceber que são exercícios de respostas rápidas, que não permitem um bom aprofundamento. Ou seja, se o professor pedir para os seus alunos resolverem essas questões, não terão oportunidades de discussão em sala de aula ou até mesmo interação com outros colegas de turma.

Unit
5

Past simple (I did)

A Study this example:

Wolfgang Amadeus Mozart **was** an Austrian musician and composer. He **lived** from 1756 to 1791. He **started** composing at the age of five and **wrote** more than 600 pieces of music. He **was** only 35 years old when he **died**.

lived/started/wrote/was/died are all *past simple*



Figura 3

No exemplo acima, vemos a introdução da unidade com um texto sobre um artista austríaco muito conhecido culturalmente como referência musical. Agora, se formos introduzir as lentes do letramento racial crítico, poderíamos utilizar artistas locais brasileiros, da atualidade. Sem tirar o mérito dos artistas internacionais, estaríamos explorando nossa própria cultura, o que geraria um interesse e um engajamento maior dos estudantes.

B Very often the past simple ends in **-ed** (*regular verbs*):

- I work in a travel agency now. Before that I **worked** in a department store.
- They **invited** us to their party, but we **decided** not to go.
- The police **stopped** me on my way home last night.
- Laura **passed** her exam because she **studied** very hard.

For spelling (**stopped**, **studied** etc.), see Appendix 6.

But many verbs are *irregular*. The past simple does *not* end in **-ed**. For example:

- | | |
|----------------------|---|
| write → wrote | <input type="checkbox"/> Mozart wrote more than 600 pieces of music. |
| see → saw | <input type="checkbox"/> We saw Alice in town a few days ago. |
| go → went | <input type="checkbox"/> I went to the cinema three times last week. |
| shut → shut | <input type="checkbox"/> It was cold, so I shut the window. |

For a list of irregular verbs, see Appendix 1.

Figura 4

No tópico seguinte, após o conteúdo sobre Mozart, podemos perceber que não há conexão entre as informações. São inseridos apenas fragmentos isolados. Essas demonstrações retiradas do livro exemplificam como a gramática da língua inglesa é ensinada ao longo de todo o material: há grande descontextualização do conteúdo gramatical, centrado exclusivamente no uso da linguagem tida como padrão, ignorando outras práticas linguísticas. As figuras são poucas e os assuntos abordados não permitem um desenvolvimento em sala de aula. Pode-se

dizer, que o livro permite que o aluno aprenda decorando as informações descritas, sem capacidade de refletir sobre o conteúdo proposto.

Diante da importância de transformar os estudantes em sujeitos dotados de capacidade crítica própria, é de se entender que livros como o analisado nesta monografia não atende às necessidades de uma escola que se propõe formadora de cidadãos ativos e engajados ativamente na produção de saber. Como argumenta Ferreira (2014), também cabe à educação linguística proporcionar uma formação crítica e reflexiva para os estudantes, uma experiência de ensino e aprendizagem comprometida com as premissas do letramento racial crítico, capaz de alertá-los sobre o papel estruturante do racismo na distribuição assimétrica de poder em nossa sociedade. Analisada sob esse ponto de vista, a gramática de Murphy (2019) não favorece um aprendizado em que o aluno participe efetivamente, trazendo ideias e contribuindo na sala de aula.

No ensino de línguas adicionais, como o inglês por exemplo, estamos acostumados com um ensino de regras de pouca fixação, que não colaboram para um exercício que efetivará o aprendizado. Diante do exposto, entende-se que as práticas de letramento racial crítico dependem de uma aula produtiva que permita aos alunos sentir que suas ideias, cultura e pensamentos são relevantes e podem contribuir em sala de aula. A leitura de um texto literário, uma história ou um livro contextualizado trará, além de conhecimento linguístico, uma forma para eles olharem para si. Sendo assim, o exercício de leitura e o acesso às subjetividades dos alunos os tornará mais interessados na análise e na apreciação de obras literárias, algo que trará benefícios significativos na construção do aprendizado.

Na próxima seção, teremos uma breve discussão sobre a análise dos dados.

DISCUSSÕES

Após a análise do livro *English Grammar in Use* do autor Raymond Murphy (2019), vimos que o mesmo se constitui como um material que não permitiria a um profissional da educação desenvolver uma aula com base no “letramento racial crítico”, pois não envolve em seu conteúdo práticas sociais, não demonstra diversidade de linguagens, nem tampouco utiliza atividades descontextualizadas.

Como exige a legislação No 10.639, de 9 de janeiro de 2003, o conteúdo programático de todas disciplinas deve incluir necessariamente o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Devem ser incluído conteúdos históricos da cultura negra e não apenas ser focado em uma realidade única (a eurocêntrica), como se não existissem outras. Com isso, seria pertinente a utilização de materiais que possam gerar discussões sobre culturas diversificadas e que permitam ao aluno uma reflexão crítica a partir do que está sendo abordado em sala de aula.

A realidade de muitos estudantes das escolas públicas brasileiras se concentra em locais mais afastados das grandes cidades, onde os recursos não chegam com frequência. São, por vezes, ambientes totalmente diferentes daqueles retratados nos livros disponíveis em suas escolas, repletos de autores internacionais e, raramente, preenchidos por representantes de culturas locais e periféricas.

O “letramento racial crítico” permitirá que o estudante, além de se tornar um indivíduo crítico a partir de variadas questões como linguagem, origem, cultura, raça, tenha a oportunidade de se enxergar como indivíduo com ideias válidas, compreendendo que todos têm algo a acrescentar ao meio em que vive. Trazer questões históricas locais e culturais do próprio país para sala de aula demonstrará a importância de lutas internas e remeterá a uma valorização do que é nosso, de algo que vem de dentro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou elucidar questões do “letramento racial crítico” a qual se aplicaria na análise de um material considerado “um best seller” da Universidade de Cambridge, sendo um livro que pode ser usado para um auto estudo ou para complementar as atividades de um professor em sala de aula.

A partir da nossa análise vimos que o livro não se enquadraria aos requisitos da Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003, o qual requer a inclusão de histórias africanas e a luta afro-brasileira no conteúdo programático em sala de aula das escolas do Brasil.

As forças hegemônicas no nosso campo são mantidas “vivas” através de vários aspectos do ensino da língua inglesa: planos curriculares, concepção de materiais, métodos de ensino, testes padronizados e preparação de professores. Mas é principalmente através de métodos baseados em centros e de materiais produzidos pelos centros que a marginalidade da maioria é gerida e mantida. Eles são o motor que impulsiona a estrutura de poder hegemônico. (KUMARAVADIVELU, p. 72, 2016) Tradução nossa

De acordo com Kumaravadivelu (2016), existem forças hegemônicas ainda fortemente atuantes em meios institucionais, as quais mantém o predomínio dos grandes centros normativos para o ensino da Língua Inglesa no país – o que torna o ensino hegemônico, algo pensado a partir da reprodução de práticas linguísticas do Norte, desconsiderando outras possibilidades de agir discursivamente no mundo em que vivemos.

Esse novo modelo de ensino baseado no letramento racial crítico não removerá a centralidade da classe dominante. Segundo Kumaravadivelu (2016), a indústria editorial voltada para conteúdos hegemônicos ainda é muito poderosa. Vemos nas escolas públicas uma grande ausência de materiais que abordem uma vasta gama de história e culturas. A cultura eurocêntrica ainda está muito enraizada nos processos de ensino-aprendizagem de nossas escolas; por isso mesmo, a importância de valorizar materiais próprios – produzidos nacionalmente e voltados para temas ligados às nossas histórias e culturas. Através de materiais produzidos localmente, será possível desnaturalizar as lentes colonizadoras com as quais o aprendizado escolar tradicional é frequentemente encarado. Portanto, a tarefa de professores e estudantes do Sul Global é a de se tornar um agente sensível à centralidade do que as forças hegemônicas consideram periférico. Nas palavras de Kumaravadivelu (2016, p. 313) é “desnaturalizar conceitos e campos conceituais”.

Portanto, como mostra Gomes (2012), decolonizar os currículos permanece um grande desafio nas escolas. Além de materiais apropriados que possam guiar as aulas, precisamos de meios de preparação para a formação dos professores. Afinal, docentes – assim como discentes – precisam se tornar indivíduos críticos.

O que temos visto na contemporaneidade é um aumento notável de movimentos desses indivíduos silenciados há tanto tempo. Nas palavras de Gomes (2012):

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (GOMES, p.102, 2012)

Tensões, antes tratadas como algo natural, poderão ser canalizadas para a diminuição das desigualdades. Gomes (2012) enfatiza, por exemplo, que “não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade” (p.105). A autora argumenta que essas lutas, estudos e trabalhos são propostos para atingirem positivamente, não somente os indivíduos racializados e marginalizados, mas sim a sociedade como um todo, de modo a transformar o mundo em que vivemos, transformando, inclusive, o modo como aprendemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. O que é racismo estrutural? Letramento. 2018.

BAKHTIN, M. The dialogic imagination: Four Essays by M. M. BAKHTIN. Edited by Holquist, M. (ed.), Emerson, C. and Holquist, M. (trans.), University of Texas Press Slavic series, Austin, 1981.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice. New York: Routledge, 2013

FERREIRA, A. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: Narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/As Negros/As (ABPN), 6(14), 236–263, 2014.

FLORES, N., & Rosa, J. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. Harvard Educational Review, 85(2), 149–171, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico Raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-. 109, Jan/Abr, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? Tesol Quarterly, 50(1), 66–85, 2016.

MOITA LOPES, L.P. . Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In L.P. Moita Lopes, Por uma linguística aplicada indisciplinar. Parábola Editorial, 2006.

MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Del Signo, 2010.

MURPHY, Raymond. English Grammar in Use. 5ª ed. Cambridge University Press: New York, 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In L.P. Moita Lopes, Por uma linguística aplicada indisciplinar. Parábola Editorial, 2006.

THIONG’O, N. Decolonising the mind: The politics of language in African literature. Heinemann Kenya, 1986.

ANEXO

https://drive.google.com/drive/folders/1GdbTOhFcx_V8Ku2lqXIRInO7faSNGRuM?usp=drive_link