



**ATIVIDADES DIDÁTICAS SOBRE A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA
COLEÇÃO ZIP FROM ZOG: UM PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

***DIDACTIC ACTIVITIES ABOUT RACIAL-ETHNIC ISSUES OF THE
COLLECTION ZIP FROM ZOG: THE STUDIES OF ENGLISH LANGUAGE
TEACHING IN THE MUNICIPAL CITY HALL OF RIO DE JANEIRO***

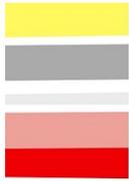
Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro
afjrespanhol@gmail.com

Profa. Juliana Pereira Rodrigues de Melo
SEEDUC-RJ/ SME-RJ
juliana-melo@hotmail.com

Resumo: Sabe-se que a sala de aula de língua inglesa é um ambiente importante para a formação e (re)construção das identidades sociais dos alunos. Diante disso, este artigo visa refletir sobre o ensino de língua inglesa na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro a partir da implementação do Programa Rio Criança Global, no ano de 2010, e analisar a representação da temática étnico-racial em atividades didáticas da coleção *Zip from Zog*, adotada pela Secretaria Municipal de Educação para as turmas de Ensino Fundamental I. As questões discutidas pretendem contribuir para a percepção da importância da reflexão sobre raça/etnia na sala de aula de línguas adicionais, visando uma sociedade mais humana e igualitária. Esta reflexão de cunho bibliográfico propõe diálogos entre os documentos oficiais da educação e as Leis (BRASIL, 1998, 2003, 2008, 2013, 2017), a relação entre ensino de língua inglesa e questões étnico-raciais (FERREIRA, 2006, 2014; CAMARGO; FERREIRA, 2014), a construção de identidades sociais na aula de línguas (MOITA LOPES, 1996, 2002, 2005), o papel do livro didático de língua adicional (CAMARGO; FERREIRA, 2014; TÍLIO, 2008; SCHEYERL, 2012) e o papel político do professor (RAJAGOPALAN, 2003, 2006). O artigo propõe uma análise de atividades didáticas com o intuito de problematizar como a temática étnico-racial insere-se na coleção em questão. Após a etapa de análise, percebemos a necessidade no trato de tais questões na aula língua adicional e a contribuição da coleção para a desconstrução da branquitude como norma, mesmo não abordando a temática étnico-racial criticamente.

Palavras-chave: Temática étnico-racial; língua inglesa; livro didático, Programa Rio Criança Global.

Abstract: *It is known that the classroom of English language is a key place for the formation and reconstruction of the students' social identities. Before that, this article seeks to reflect on the teaching of English language in the Municipal City hall of Rio de Janeiro starting from the implementation of the Programme Rio Global Child, in the year of 2010 and to analyse the representation of the racial-ethnic theme in didactic activities of the collection Zip from Zog, adopted by the Municipal Education Secretary for the groups of Elementary School I. The issues intend to contribute for the perception of the importance of reflecting on race / ethnic in the classroom of additional languages, seeking a fairer and more equalitarian society. This reflection of bibliographical basis proposes dialogues among the official documents of the education and the Laws (BRAZIL, 1998, 2003, 2008, 2013, 2017), the relationship between teaching of English language and racial-ethnic subjects (FERREIRA, 2006, 2014; CAMARGO; FERREIRA, 2014), the construction of social identities in the class of languages (MOITA*



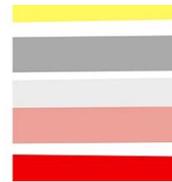
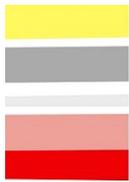
LOPES, 1996, 2002, 2005), the aim of the textbook of additional language (CAMARGO; FERREIRA, 2014; TÍLIO, 2008; SCHEYERL, 2012) and the teacher's political engagement (RAJAGOPALAN, 2003, 2006). The article proposes an analysis of didactic activities with the intention of problematizing as the racial-ethnic issue interferes in the collection mentioned above. After the analysis stage, we realised the need in the treatment of such subjects in the class of additional language and the contribution of the collection for the deconstruction of whiteness as norm, despite not approaching the racial-ethnic issue critically.

Keywords: Racial-ethnic issues; English language; textbook, Programme Rio Global Child.

1 A aula de língua inglesa e as questões étnico-raciais

Desde 1998, por meio da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 1998), a questão étnico-racial foi inserida nas pautas da temática da pluralidade cultural. No entanto, somente no ano de 2003 foi feita a primeira alteração oficial na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, a LDB n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a inclusão do teor da Lei Federal n.º 10.639/2003, que insere na escola a necessidade de problematização do conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana no programa de todas as disciplinas do currículo escolar, em especial, nos componentes de Educação Artística, Literatura e História. No ano de 2008, uma nova alteração foi realizada na LDB, com a inclusão da Lei Federal n.º 11.645/2008, que passou a demandar a inserção no currículo oficial a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Tais avanços na incorporação da reflexão sobre diversidade cultural no contexto escolar estão ameaçados, atualmente, devido a aprovação da Lei n° 13. 415/2017 (BRASIL, 2017), cuja proposta também altera a LDB de 1996 e propõe a reforma do Ensino Médio.

Cabe mencionar também a publicação de outro importante documento prescritivo ao trabalho docente responsável pela inserção da diversidade em sala de aula. No ano de 2013 publicaram-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2013) cujo conteúdo busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente aos negros. Tal documento passa a funcionar como uma política de ação afirmativa à demanda da população afrodescendente, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.



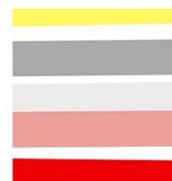
Após a publicação das *Diretrizes Curriculares* (BRASIL, 2013), a demanda da população negra brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação, no âmbito educacional, passou a ser apoiada. Esse reconhecimento é explicitado como sendo de:

[...] justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2013, p.499)

O objetivo da regularização da educação das relações étnico-raciais é a ampliação do foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. É uma política curricular que possibilita aos estudantes alcançarem a compreensão sobre as diversas dimensões da presença da população negra, seja na historiografia, na arte, na literatura, já que, muitas vezes, a cultura negra foi ocultada ou negada, no decorrer do processo de formação e consolidação da nação brasileira. A nova reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) contribuiu, infelizmente, novamente para a não problematização da diversidade.

No tocante à inclusão das relações étnico-raciais na escola, a intencionalidade das Leis e/ ou dos documentos oficiais não é alterar o currículo de um foco etnocêntrico para um que inclua somente temas sobre negritude, mas sim proporcionar aprendizagens entre brancos e negros, as trocas de conhecimentos e a quebra de desconfianças, para que ocorra a construção de uma sociedade democrática, onde todos tenham seus direitos garantidos e suas identidades valorizadas. Segundo Munanga (2005), a omissão do professor diante de situações de preconceito e racismo é o mal maior dentro da escola, pois ele precisa mostrar aos alunos a riqueza cultural em se conviver na diversidade e no combate ao racismo, portanto, essa não é uma tarefa somente de professores negros ou daqueles mais sensíveis ao tema das relações étnico-raciais.

Diante da responsabilidade social do professor, independente da disciplina de atuação, acreditamos que, como docentes de línguas adicionais (NICOLAIDES; TILIO, 2013), exercemos um papel político (LEFFA, 2001), visto que, a linguagem é uma prática social. Segundo Moita Lopes (2002), espera-se que o professor de línguas engaje

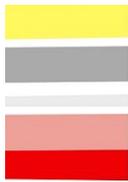


o aluno no discurso com a esperança que esse possa fazer escolhas éticas sobre o mundo social, possibilitando-o agir e refutar qualquer tipo de sofrimento humano. Por isso, nas aulas de línguas adicionais, podemos contribuir para a formação de cidadãos críticos e preocupados com as questões étnico-raciais.

Apesar da discussão de raça parecer óbvia, ela é, de fato, complexa e dinâmica e, ao mesmo tempo, perigosa na sociedade contemporânea, (GILLBORN, 1995 *apud* FERREIRA, 2006). Ainda há a crença no mito da democracia racial (FREYRE, 1933) no espaço escolar, seja através do currículo, dos livros didáticos ou das relações interpessoais. Isso quer dizer que somos diferentes uns dos outros, mas precisamos aprender a respeitar essas diferenças e discuti-las. Sendo assim, a aula de língua adicional pode promover um espaço para a cidadania, para a igualdade social e racial, de modo que possamos garantir e legitimar a experiência escolar (MOITA LOPES, 2002). Além disso, cabe refletir com o professor da importância de uma educação mais crítica. Quando o docente estiver mais conscientizado, ele poderá colocar em prática uma educação antirracista por meio de atitudes reflexivas em sala de aula (GILLBORN, 1995 *apud* FERREIRA, 2006).

As Leis e os documentos oficiais brasileiros defensores da inserção da diversidade e da educação para as relações étnico-raciais foram resultantes de reivindicações de uma história de luta dos movimentos negros. A continuidade da negação do racismo pela sociedade é um dos fatores para que, ainda hoje, muitas propostas contidas nos documentos oficiais não encontrem uma aplicação efetiva no ambiente escolar. Acreditamos que para imprimir novos encaminhamentos à educação brasileira, precisamos desalienar os processos pedagógicos, superar o eurocentrismo e valorizar a identidade, a história e a cultura afro-brasileiras e indígenas. Isso, certamente, é possível na aula de línguas adicionais desde que o docente possua suporte pedagógico e formação adequada para abordar tais questões em sala de aula de forma crítica e reflexiva.

Como forma de refletir sobre o ensino de língua inglesa na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, a partir da implementação do Programa Rio Criança Global pela Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), no ano de 2010, optamos por realizar, neste artigo, uma apresentação dos objetivos do programa de ensino e analisar a presença ou o apagamento da temática étnico-racional na Coleção didática *Zip from*



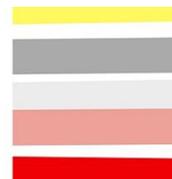
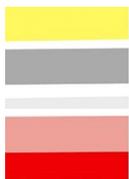
Zog, adotada para o ensino da língua a partir do Fundamental I. Interessa-nos relacionar o ensino de língua inglesa e as questões étnico-raciais (FERREIRA, 2006, 2014; CAMARGO; FERREIRA, 2014) e, principalmente, o papel do livro didático na manutenção ou refutação de certas visões de aprendizagem na aula de língua adicional (CAMARGO; FERREIRA, 2014; TÍLIO, 2008; SCHEYERL, 2012).

O ensino de língua adicional deve ser empoderador, possibilitando que os alunos questionem os problemas sociais e se libertem das amarras pedagógicas acríicas. Devemos ter em mente o motivo pelo qual uma língua é ensinada e as implicações que a mesma pode exercer na vida dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Para esta reflexão, optamos por apresentar a oferta atual da língua inglesa pela SME-RJ e como se organiza seu material didático, refletir o que propõe um ensino crítico de língua adicional na escola, analisar o papel do livro didático de língua adicional e a presença da temática étnico-racial e, por último, apresentar como a coleção didática selecionada para o estudo apresenta atividades didáticas sobre o tema da diversidade racial.

2 O Programa Rio Criança Global e a coleção *Zip from Zog*: um breve panorama do ensino de língua inglesa no Município do Rio de Janeiro

A Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro adota os livros didáticos de língua inglesa da coleção *Zip from Zog* da editora Learning Factory Educacional (do ramo Cultura Inglesa) desde o ano de 2010¹. A coleção é uma série desenvolvida para os alunos do 1º ao 5º do Ensino Fundamental do Programa Rio Criança Global. Esse programa foi implementado em todas as escolas da rede pela SME-RJ com o objetivo de universalizar o ensino de inglês nas escolas. A iniciativa tinha como meta transformar até a Copa e as Olimpíadas as crianças em anfitriões de tais eventos (RIO DE JANEIRO, 2010). Nesse aspecto, expomos nossa maior crítica ao programa, tendo em vista a presença de uma franquia privada de idiomas no espaço da escola pública e a concepção de trabalho adotada pelo projeto de ensinar a língua com fins instrumentais de comunicação e foco nas estruturas sistêmico-funcionais, sendo essa uma direção contrária à percepção da língua adicional defendida neste artigo, já que,

¹ O Programa começou a ser estruturado no ano de 2009. A partir de 2013, a SME-RJ também inaugura as primeiras escolas bilíngues da rede. Em 2017 já são 10 escolas bilíngues administradas pela SME-RJ.



compreendemos que o novo idioma a ser aprendido deve passar a fazer parte do repertório linguístico-cultural do aprendiz e sua aprendizagem não pode estar focada na mera repetição (NICOLAIDES; TILIO, 2013).

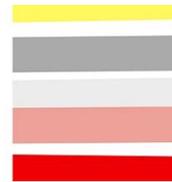
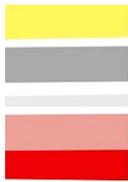
Antes do Programa Rio Criança Global, a SME-RJ dispunha do documento *Orientações Curriculares de Língua Estrangeira – OCLE (RIO DE JANEIRO, 2010)*², cuja proposta orientava o ensino das três disciplinas de línguas adicionais existentes na rede até aquele momento, no tocante às práticas no Ensino Fundamental II. O objetivo central do texto era apoiar o professor na tarefa de traçar o percurso do seu caminhar pedagógico (RIO DE JANEIRO, 2010). O documento não propunha uma grade curricular fechada ou inflexível, mas sim reflexões para que o docente norteasse sua prática pedagógica numa rede de escolas bastante diversificada.

As OCLE apresentam a linguagem sob uma ótica discursiva, ou seja, como um fenômeno social e histórico (BAKHTIN, 2003), em que aprender uma língua não seria apenas dominar habilidades a partir de um inventário de estruturas linguísticas. O aluno deveria apropriar-se de novos olhares sobre o mundo que o cerca, considerando diferentes culturas e discursos. A habilidade privilegiada no documento era a leitura, já que essa destreza na língua adicional poderia proporcionar múltiplas oportunidades aos alunos em termos de acesso a novos conhecimentos e discursos produzidos globalmente por meio da multiplicidade dos gêneros textuais. No entanto, a oralidade também era inserida, de forma complementar com enfoque na produção e na compreensão.

Com o início do Programa Rio Criança Global, a coleção didática *Zip from Zog* é adotada para o ensino de língua inglesa desde o Fundamental I. Ela é formada por dez volumes, em que cada um deles contém dois exemplares. Cada exemplar é composto pelo Livro do Aluno e o *Play&Learn*³. Por exemplo, os livros do primeiro ano do primeiro semestre recebem os títulos de *Zip from Zog 1A Livro do Aluno* e *Zip from Zog 1A Play&Learn*, já os do segundo semestre recebem os nomes de *Zip from Zog 1B Livro do Aluno* e *Zip from Zog 1B Play&Learn*. Cada livro contém quatro unidades, sendo cada uma delas formadas por quatro lições, desdobradas em duas páginas. A

² A redação final do documento contou com a participação da equipe pedagógica de línguas da SME-RJ, formada pelas professoras: Ana Maria Lucena Vianna Santos (Francês), Edwiges de Araujo Rego (Inglês) e Maria Celeste Ramos Veiga (Espanhol), além da consultoria da Profa. Dra. Solange Coelho Vereza (UFF).

³ O livro *Play&Learn* refere-se a um material complementar constituído de atividades digitais e tarefas impressas, a serem utilizadas em conjunto com um CD-ROM.



coleção é permeada pela presença das mascotes *Olympio* e *Olympia*, que marcam os momentos em que o professor deve oferecer ao aluno informações sobre os esportes olímpicos e as Olimpíadas.

Os alunos recebem um volume por semestre, totalizando dois volumes ao ano. O objetivo da coleção é apresentar o ensino da língua inglesa de forma lúdica e objetiva, priorizando a produção oral em atividades apropriadas à faixa etária de 6 a 10 anos. A série apresenta o personagem *Zip*, um extraterrestre que sai do Planeta *Zog* e chega à Terra usando o inglês para se comunicar com as crianças. O personagem *Zip* convida os alunos a participarem de atividades lúdicas, já que a proposta da coleção é transformar o aprendizado da língua em uma experiência divertida e memorável⁴.

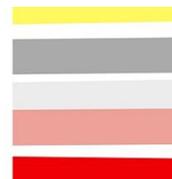
Para cada exemplar do livro do aluno existe um Manual do Professor⁵ correspondente, com informações sobre o desenvolvimento da aula, a transcrição do áudio, dicas de conteúdo, ideias pedagógicas e informações sobre os Jogos Olímpicos. Já no livro do aluno há atividades de comunicação oral e compreensão auditiva, destacando-se as músicas, as rimas e as atividades lúdicas, que envolvem o desenvolvimento cognitivo e motor, além dos cadernos de exercícios. Já para o professor, há um manual com planos de aulas detalhados, em que constam sugestões de brincadeiras e projetos, atividades extraclasse, propostas para o desenvolvimento de temas transversais, dicas de metodologia e abordagem do ensino de inglês para crianças, CD de áudio, DVD e fantoches dos principais personagens do livro.

Ao folhear a coleção *Zip from Zog*, observamos a existência de pessoas e de personagens negras⁶, inclusive, a personagem da professora de Inglês. Uma vez que no contexto lúdico do livro há personagens da etnia/ raça negra, e, há imagens de

⁴ A apresentação da coleção *Zip from Zog* está disponível no site da editora LF Educacional. (<<http://www.lfeducacional.com.br/fundamental-1-zip-zog>>). Nesse endereço também é possível acessar as coleções e ter contato com as atividades analisadas na última seção deste artigo. Último acesso em 27 out. 2017.

⁵ Por exemplo, o livro *Zip from Zog 1A Livro do Aluno* tem o manual *Zip from Zog 1A Manual do Professor*. Do mesmo modo, que o livro *Zip from Zog 1B* tem o manual *Zip from Zog 1B Manual do Professor*. Esses manuais são distintos, pois orientam o professor a usar cada livro de acordo com o conteúdo contido em cada exemplar. Os exemplares intitulados de *Play&Learn* não possuem Manual do Professor.

⁶ Dentre os dez personagens centrais cinco são negros: a Ms. Honey, professora de inglês e Fred, Jessica, Lucy e Mark, os alunos. Os pais da personagem Lucy são Karina e Hebert, que exercem, respectivamente, as profissões de escritora e médico, que são consideradas profissões de prestígio. Assim como os pais do personagem Fred, Cyntia e Victor, que são, respectivamente, advogada e bombeiro militar. Dentre as personalidades negras que aparecem estão Camila Pitanga, Lázaro Ramos, Neymar, Ronaldo Gaúcho, Taís Araújo, todos com profissões que rementem a ideia de talento ou sorte.



personalidades e famílias negras, partimos da hipótese que a editora se preocupou com a obrigatoriedade de abordar/ensinar questões étnico-raciais no sistema escolar.

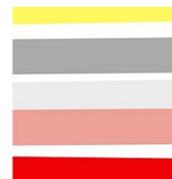
Apesar de o material didático do Programa adotar uma abordagem mais direcionada para um ensino comunicativo da língua inglesa, a SME-RJ publicou no ano de 2012 as *Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa – OCRLI (RIO DE JANEIRO, 2012)*⁷, documento específico para a língua inglesa e elaborado tendo como referência o próprio Programa. Tais orientações privilegiam a habilidade oral, visto que, o documento reflete o objetivo do Programa Rio Criança Global, entendido pela SME-RJ como inovador e auspicioso para o ensino de língua inglesa, já que todos os alunos do Ensino Fundamental passariam a ter aulas de língua inglesa. De acordo com as OCRLI:

O objetivo central, nos dois primeiros anos, é a sensibilização linguística do/as aluno/as em relação à oralidade, familiarizando-os com os sons e o ritmo da língua a partir de músicas infantis em inglês, jogos de trava-línguas, pequenos diálogos, uso de frases-feitas que permitem um contato imediato com outras pessoas etc., entendendo-se, primordialmente, que se aprende uma língua fazendo algo com ela, ou seja, agindo no mundo. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 4).

Já a partir do terceiro ano, começa-se a introduzir a leitura sem abandonar o foco no desenvolvimento da oralidade. Do 5º ano em diante, a ênfase recai igualmente nos processos de produção e compreensão oral e escrita. O documento menciona o ensino de inglês a partir do 1º ano do Ensino Fundamental como uma tendência global, uma vez que, a cada ano, a disciplina de língua inglesa é implantada no currículo do Ensino Fundamental I em países que não têm o idioma como a primeira língua (RIO DE JANEIRO, 2012). As OCRLE reiteram que, além de ser uma ferramenta crucial para a comunicação no mundo contemporâneo, o inglês tornou-se também um instrumento fundamental para aprender e pensar criticamente sobre o mundo, já que o acesso ao conhecimento pode ser facilitado por meio do uso dessa língua nos mais diversos meios de comunicação.

Tal como as OCLE (RIO DE JANEIRO, 2010), as OCRLI (RIO DE JANEIRO, 2012) reforçam que o principal objetivo do documento é nortear a prática pedagógica do

⁷ A redação final do documento contou com a participação da equipe pedagógica de língua inglesa da SME-RJ formada pelas professoras: Edwiges de Araujo Rego e Renata Suraide Silva da Cunha Branco, sob a consultoria da Profa. Dra. Branca Falabella Fabricio (UFRJ) e do Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ).



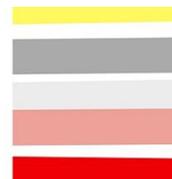
docente, expondo propostas e ações para que ele transforme a sala de aula num ambiente plural, em que a diversidade linguística e cultural ocupe espaço no desenho curricular. As orientações demonstram apenas um entre os muitos caminhos a serem seguidos pelo professor, sendo esse o responsável por adequar o teor dos documentos ao contexto específico em que atua.

Percebemos que os documentos de orientação curricular elaborados pela SME-RJ estão em parte em consonância com os PCN de LE (BRASIL, 1998), pois, ambos os documentos em seus objetivos gerais propõem a necessidade de se considerar o aluno, o sistema educacional e a função social da língua adicional em questão. Além disso, as orientações também destacam o papel formativo da língua adicional no currículo. Isso não significa que tais imagens de ensino se materializam nas atividades didáticas elaboradas pela editora da Cultura Inglesa. Nas OCRLI (RIO DE JANEIRO, 2012), a habilidade comunicativa privilegiada para o ensino da língua adicional é a oral, sendo que essa opção entra em conflito com a proposta defendida pelos PCN (BRASIL, 1998), posto que esse documento também considera outras habilidades comunicativas.

3 Ensino crítico da língua adicional na escola: o que esperar?

Do ponto de vista político, a aula de língua adicional (NICOLAIDES; TILIO, 2013) deve ter o objetivo de formar um cidadão crítico, de modo que possibilite ao educando participar ativamente de forma empoderada do processo social que faz parte, dentro e fora da sala de aula. Por isso, o ensino de língua inglesa deve ir além do que simplesmente ensinar conteúdos e estruturas linguísticas, pois precisa colaborar para diminuir as diferenças contidas no cenário educacional e também dispor de condições para tornar o aluno protagonista de sua própria vida em sociedade. O conteúdo ensinado não pode omitir o papel social do aluno e a necessidade de sua formação crítica para a atuação em sociedade.

Abordar a questão étnico-racial pode causar surpresa para alguns, tendo em vista que relacionar o ensino de línguas a aspectos culturais ainda seja um assunto recente no Brasil. No entanto, o ensino de língua inglesa, que pretende formar um cidadão crítico, além da aquisição dos aspectos linguísticos, deve estar engajado com o ensino intercultural, sem desconsiderar a origem, a cultura e o lugar social que o falante ocupa



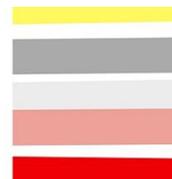
(RAJAGOPALAN, 2003). Uma convivência democrática entre culturas nas aulas de inglês pode oferecer uma oportunidade de experiência educativa libertadora e antirracista.

A meta principal de um ensino crítico é produzir cidadãos autônomos e não subservientes, para que assim possam colaborar no processo de promoção de igualdade e justiça social (FERREIRA, 2006). Esse ensino deve proporcionar ao aluno repensar o mundo criticamente, para que suas ações sejam transformadoras. O ensino crítico rejeita a noção de educação bancária (FREIRE, 1996), na qual os alunos são vistos como sujeitos passivos no recebimento das informações, como caixas vazias em que os professores depositam os conhecimentos. O momento atual exige um docente que não veja o conhecimento como algo já pronto ou como uma verdade incondicional, mas sim que perceba no aluno a oportunidade de co-construção do saber.

Dessa maneira, é preciso repensar o ensino de língua inglesa em seus contextos sociais, culturais e políticos, “levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos” (PENNYCOOK, 1998 *apud* URZEDA-FREITAS; PESSOA, 2011). Para ensinar uma língua adicional criticamente, de modo que faça o aluno refletir sobre assuntos políticos e sociais, é necessário extrapolar “as meras correlações entre linguagem e sociedade, estabelecendo questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência” (PENNYCOOK, 2001 *apud* URZEDA-FREITAS; PESSOA, 2011).

Sendo o professor um intelectual crítico (GIROUX, 1997 *apud* SIQUEIRA, 2011), seu papel como docente é desenvolver pedagogias contra hegemônicas, que proporcionem aos alunos conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem assumir em sociedade papéis de agentes críticos e transformadores.

Logo, podemos afirmar que o papel de um professor de língua adicional vai além de transformar um aluno proficiente na língua alvo. Ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos (MOITA LOPES, 1996). De acordo com Rajagopalan (2006), quanto mais cedo os professores de línguas, em especial os de inglês, entenderem que a tarefa para qual estão habilitados é plena de implicações políticas e ideológicas, mais relevantes serão os desdobramentos para todos os envolvidos no processo.



4 O livro didático no currículo de língua inglesa sob uma perspectiva adicional

O livro didático, além de ser uma importante ferramenta pedagógica, exerce um papel relevante na política educacional brasileira. A trajetória oficial da política do livro didático no Brasil teve início em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro, culminando em 1985 com a corroboração do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que está em vigor até hoje, e que foi proposto com o objetivo de universalizar o acesso ao livro para os alunos da escola pública.

O uso do livro didático na escola faz-se presente desde quase sempre na história educação brasileira e, inclusive, para muitas pessoas, o sucesso escolar não ocorre sem esse instrumento de apoio. De acordo com Luquetti & Crisóstomo (2011), no currículo escolar, o livro didático assume papel de principal controlador, orientando os conteúdos a serem lecionados, sua sequência, as atividades de aprendizagem e a avaliação do desempenho dos alunos. Com isso, o livro pode ser compreendido como a principal fonte de transmissão do conhecimento.

O livro didático pode, perfeitamente, servir como uma ferramenta de trabalho adequada às necessidades de um ensino crítico e autônomo. Cabe ao professor reflexivo (LEFFA, 2001), perceber que o material não é isento de intencionalidade, necessitando questionar ideologias e propósitos para não reforçar a perpetuação de conceitos dominantes.

Por sua vez, a história do livro didático de línguas adicionais é pensada a partir de três posturas ideológicas que refletem igualmente três concepções diferentes da língua e que perpassam pelas principais abordagens e métodos de ensino. Na primeira, nomeada de “mito do colonizador” (SCHEYERL, 2012), os livros didáticos apresentam um mundo idealizado da cultura alvo, conhecido como mundo WASP⁸, um mundo branco, anglo-saxônico e protestante. A língua alvo é padronizada de acordo com a pronúncia nativa do país colonizador, pois o objetivo é que o aluno não nativo aproprie-se de uma nova identidade linguística-cultural.

No fim dos anos 1970, os livros didáticos de línguas adicionais começaram a apresentar aspectos multiculturais. No entanto, apesar dessa perspectiva apresentar certa

⁸ *White Anglo Saxon Protestant.*

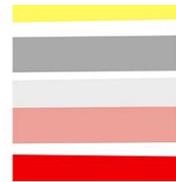
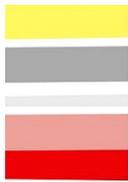


diversidade entre os povos falantes da língua alvo, as demais culturas eram tratadas superficialmente, pois o objetivo continuava sendo a valorização da cultura euro-americana. Essa postura é chamada de “mito do *metingpot*” (SCHEYERL, 2012), em português, “mito do caldeirão de misturas”, já que se percebe certo comprometimento na apresentação de outras culturas.

Já a terceira postura ideológica é denominada de “mito do consumismo” (SCHEYERL, 2012), visto que, no mundo atual há uma nova homogeneidade cultural, na qual diversas culturas se fundem em uma, a consumista. Os valores e as crenças são baseados em mercadorias e marcas, e esses ideais de valores também são vendidos nos livros didáticos. Assim como, também são propagados nos livros as imagens de belos e bem sucedidos artistas, de famílias brancas e harmoniosas, formada por pais heterossexuais e felizes, com profissionais bem sucedidos. Portanto, com a presença de estereótipos que precisam ser questionados pelos professores em sala.

Acerca da temática étnico-racial no livro didático de língua adicional, ele não deve apresentar personagens ou pessoas negras só para constar, ou seja, para cumprir as Leis Federais de nosso país, já ameaçadas, conforme já apontamos pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). O personagem negro ou a pessoa negra devem ser apresentados de forma complexa, digna, capaz e não de forma inferior na sociedade.

Ferreira (2011) afirma que a perspectiva eurocêntrica tem sido a marca dos livros didáticos, em que a branquitude é tomada como conceito de normalidade e de domínio. A representação do negro no livro didático é uma preocupação latente desde a constituição do Movimento Negro Unificado em 1979 (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014). Uma das principais reivindicações do movimento é a redução dos estereótipos e preconceitos contra os negros nos livros, nos currículos e nas diversas práticas pedagógicas. As comemorações do centenário da Abolição e a participação Movimento Negro Unificado com vistas à elaboração da nova Constituição (1988) originaram vários outros projetos, seminários, encontros e publicações que foram mecanismos de articulação do Movimento Negro ao Poder Público. Entre as conquistas do Movimento temos a entrada de temas como racismo e sexismo nos editais de convocação das editoras e nos critérios utilizados para a avaliação dos livros didáticos a partir do PNLD de 1993 e o Programa Nacional de Direitos Humanos a partir de 1996, cuja proposta era “estimular que os LD enfatizassem a história e as lutas do povo negro



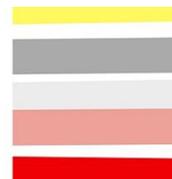
na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações” (BRASIL, 1996).

Muito tempo depois, a língua adicional participa, pela primeira vez do edital do PNLD no ano de 2011, para a compra de obras que discutissem a temática étnico-racial, a diversidade e a educação para os Direitos Humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes. Desde então, deduziu-se que a temática étnico-racial estaria presente de forma positiva em tais políticas públicas, valorizando a importância histórica e social dos negros na formação da sociedade brasileira. Entretanto, ao ser traçado um panorama das pesquisas brasileiras que se dedicaram a analisar as relações étnico-raciais nos livros didáticos, foi constatado que as modificações, ao longo de décadas, são relativamente pequenas. Ainda há mais permanências de hierarquias entre brancos e negros que rupturas (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014), com a persistência de um discurso que representa o negro preso ao passado colonial de escravidão (JÚNIA, 2010, p.147).

De acordo com a percepção de estudiosos do assunto, nas salas de aula de nosso país ainda perpassa a ideia de que as relações entre brancos, negros, indígenas, quilombolas, homossexuais e outros grupos considerados minorias sejam de completa harmonia (FERREIRA, 2014). Em muitos casos, os embates racistas são ignorados pelos docentes, pois eles consideram que não têm formação adequada para abordar o assunto.

Faz-se fundamental a representação positiva⁹ do negro no livro didático, por meio de sua participação social e não de forma estereotipada ou flagelada. Ainda hoje, os livros didáticos são exemplos de divisão racial e do racismo velado na escola, pois muitos são marcados pela ideologia da branquitude, sobrepondo os brancos em relação aos negros (CAMARGO; FERREIRA, 2014). O aluno negro, ao se deparar com a imagem de negros estereotipados sofre um flagelo na sua formação identitária, podendo carregar marcas irreparáveis na sua formação adulta (OLIVEIRA, 2004).

⁹ Nosso entendimento para uma representação positiva seria aquela que demonstre uma imagem dos negros sem estereótipos, com personagens ou pessoas negras exercendo profissões de prestígio social. E também que apresente a importante contribuição dos negros para o avanço da sociedade brasileira entre os séculos XVI e XIX, mesmo estando esse povo sob o regime de escravidão à época.



5 Análise de atividades didáticas da Coleção *Zip from Zog* e a temática étnico-racial

Como a coleção em questão apresenta um número expressivo de livros, primeiro, realizamos um levantamento, a partir do Manual do Professor¹⁰, das unidades com aproximação às questões étnico-raciais. Segundo, analisamos as atividades propostas, sendo que elas fazem uso de personagens da coleção ou personalidades do meio artístico ou do esporte.

Após o levantamento das temáticas presentes na coleção, percebemos a divisão das unidades em torno dos seguintes temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente e saúde. Dos 10 livros, somente no livro 4A é orientado ao professor trabalhar as diferenças de cor de pele, contudo, nenhum apoio teórico ou orientação para a abordagem do tema é fornecido ao docente. Não há nenhuma unidade didática totalmente dedicada ao tema, mas sim a presença de personagens/ pessoas negras.

Para este artigo, selecionamos alguns exemplos de atividades e imagens¹¹ a partir do critério de como os personagens negros são representados nas unidades, ou seja, se a imagem rompe ou não os estereótipos. Nos livros analisados da coleção, percebemos que não há associação de personagens negros com profissões socialmente desvalorizadas. Os personagens negros têm famílias constituídas e dividem o espaço escolar com personagens não negros em harmonia. Isso contribui para demonstrar uma imagem positiva do negro, corroborando para a construção identitária dos alunos negros e para a sensibilização dos não negros.

No livro 1A, selecionamos a unidade 3. A unidade leva o título de *My school* e é subdivida em 4 lições; essa subdivisão é igual em todas as unidades de todos os exemplares. Os objetivos da unidade 3 são levar o aluno a aprender a nomear os objetos escolares, entender e executar alguns comandos referentes ao espaço da sala de aula, aprender a pedir objetos escolares emprestados e a responder polidamente à solicitação de empréstimo desses objetos.

¹⁰ O levantamento foi feito tendo como base os Manuais do Professor, pois neles constam as orientações de como o docente deve conduzir as aulas de inglês.

¹¹ Não foi interesse nosso realizar uma análise dos recursos semióticos empregados nas imagens da coleção didática em questão.

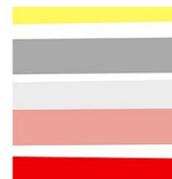
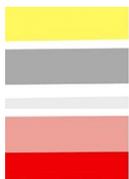


Figura 1 – A Sala de Aula



Zip From Zog 1A – Livro do Aluno, p. 24.

A ilustração acima representa a atividade em que o aluno escuta um áudio e precisa desenhar na parte superior da carteira escolar o objeto que foi pedido emprestado. O fato de a professora ser negra e a sala de aula estar composta por alunos de diferentes raças e etnias (inclusive por um aluno com necessidades especiais e, até mesmo, pelos personagens principais que são extraterrestres) foi o que nos surpreendeu ao ter contato com a coleção didática. É importante salientar que as duas carteiras que estão vazias serão ocupadas em lições posteriores por personagens negros, a *Jessica* e o *Mark*.

O fato de uma personagem negra exercer a profissão de professora é muito importante para o processo de desconstrução do estereotipo de que os negros somente exercem profissões de menor poder na escala social como, por exemplo, trabalhadores braçais ou empregados domésticos. Outro ponto positivo dessa ilustração é que os personagens negros estão convivendo socialmente com outros grupos étnico-raciais, expondo aos alunos que é possível as diferentes identidades raciais conviverem socialmente. Acreditamos que essa ilustração ajuda o professor a trabalhar o respeito às diversas identidades do ambiente escolar.

No livro 3B, selecionamos a lição um da unidade 8 intitulada de *Abilities*. Os objetivos gerais são possibilitar que o aluno fale sobre suas habilidades pessoais e das habilidades dos colegas, perguntar sobre as habilidades de cada pessoa, pronunciar o alfabeto, soletrar as palavras em inglês e cantar uma música relacionada ao alfabeto.

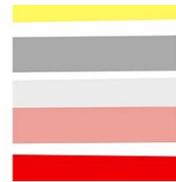
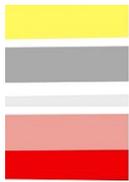
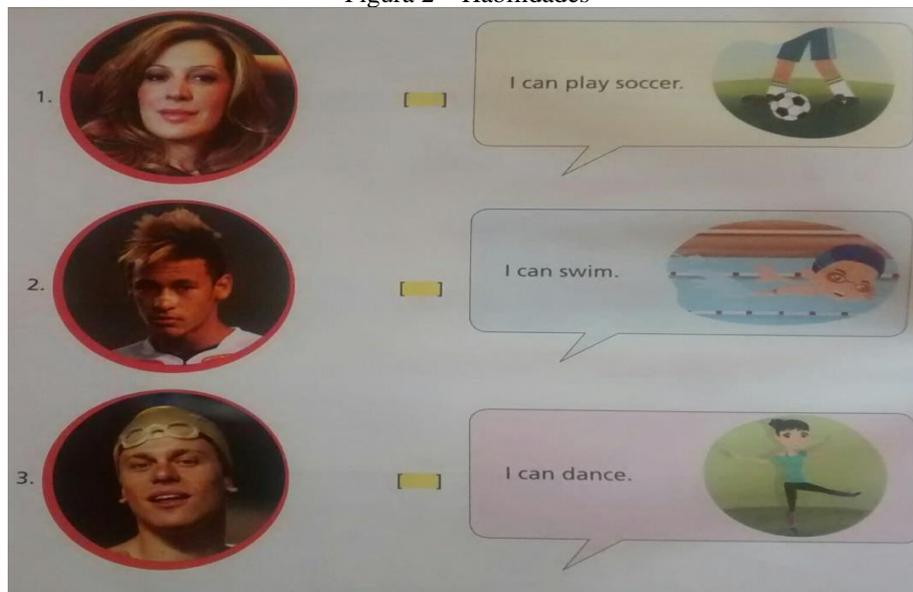


Figura 2 – Habilidades



Zip From Zog 3B – Livro do Aluno, p. 28.

Essa figura ilustra uma atividade em que os alunos deverão correlacionar as figuras das personalidades com as habilidades profissionais de um cada deles. Previamente, o professor deverá perguntar aos alunos o porquê dessas pessoas serem famosas e as respostas em português deverão ser aceitas. Entre as pessoas conhecidas, apenas uma é negra e tem uma profissão estereotipada socialmente, como a única ou a de mais sucesso para os negros pobres.

Uma vez que o livro demonstra preocupação com a representatividade positiva do negro, como vimos no exemplo anterior, seria significativo que fosse discutido nessa atividade um número maior de pessoas negras brasileiras conhecidas nacionalmente, com destaque em outras profissões, que não fossem a arte nem o esporte. A representação minoritária de uma única personalidade negra brasileira ratifica a ideia do racismo velado, confirmando a falsa ideia que os negros só têm sucesso em profissões relacionadas à sorte, dom ou esporte.

No livro 4B, elegemos a lição 4 da unidade 7 nomeada de *I love doing that!*. Os objetivos desejados são levar o aluno a falar sobre o que se gosta ou não de fazer, perguntar sobre as atividades que os outros gostam de realizar, concordar e discordar da opinião dos outros, ler e compreender um texto escrito e escrever um parágrafo sobre si mesmo.

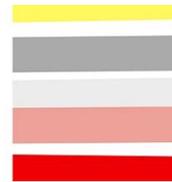
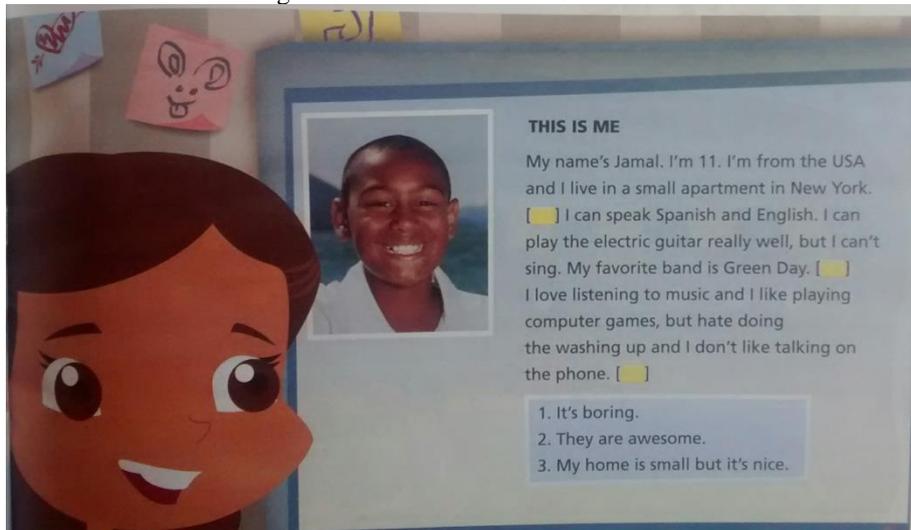


Figura 3 – Perfil do Menino *Jamal*

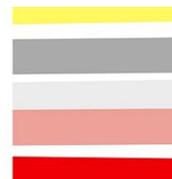


Zip From Zog 4B – Livro do Aluno, p. 27.

Essa imagem é de uma atividade em que os alunos ouvirão a narrativa do texto visualizado e, após isso, deverão completar os espaços com os números correspondentes das frases que constam logo abaixo do texto. Acreditamos ser positivo o uso do perfil de um menino negro norte-americano na ilustração da atividade, pois isso ajuda a enfraquecer a crença de que todo indivíduo norte-americano tem a pele branca, cabelos loiros e olhos claros. Moita Lopes (2005) nomeia de “pasteurizações reducionistas” quando se classifica uma cultura ou um povo como algo singular, sem diversidades entre si, prática que precisa ser superada ainda em muitos contextos de ensino.

Apesar de a coleção *Zip from Zog* não ser uma coletânea que tenha passado pelo crivo do PNLN, podemos dizer que ela se preocupou com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, considerando assim as orientações das Leis Federais de nosso país. O discurso imagético presente na coleção colabora para a desconstrução de alguns estereótipos, como por exemplo, o de que negros exercem somente profissões braçais ou, ainda que, são violentos e infelizes. A maioria das imagens contidas na coleção apresenta personagens negros sorrindo, com expressões variadas de alegria. Essa caracterização, segundo Camargo & Ferreira (2014), contribui para afastar a ideia estereotipada de sofrimento ligada às questões históricas do período de escravidão, tão recorrentemente recuperada.

A não inclusão de temas étnico-raciais nos materiais que auxiliam ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais, atualmente, contraria o que dizem os documentos



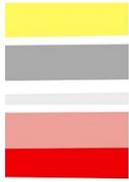
oficiais para a Educação Básica. O apagamento e/ou a estereotipação da raça negra nos livros didáticos, por exemplo, apenas contribuem para a repetição e a manutenção das relações raciais com a supremacia e superioridade brancas, não proporcionando a conscientização crítica sobre a pluralidade étnico-racial.

Não temos a pretensão de afirmar que a presença de personagens negros ou a discussão de tal temática no livro didático gere mudanças nas relações raciais do ambiente escolar. Sabemos que os apagamentos da existência de raças distintas no material contribuem para a manutenção da branquitude como norma padrão. Na ausência de outra perspectiva de olhar para tal questão, o aluno negro acaba acreditando que ser branco é a norma e que para ele ser aceito no grupo, visto como majoritário, precisa ser tornar igual. Já o aluno não negro continua acreditando que, na pirâmide social, ele está no topo, e os negros estão na base.

Por meio da análise crítica dos documentos oficiais, das Leis Federais e da bibliografia acerca da temática étnico-racial, finalizamos este artigo corroborando com o pensamento de Camargo & Ferreira (2014), quando afirmam a necessidade de centralizar esforços não só no livro didático, mas também em políticas educacionais e linguísticas que fomentem a formação crítica dos professores de língua adicionais.

Considerações quase finais

A despeito de a coleção *Zip from Zog* apresentar em seus livros uma diversidade de personagens negros e algumas personalidades, esta não é discutida criticamente. Ainda que a presença da diversidade racial já cumpra um papel de desconstrução da branquitude como norma, contribuindo para a redução do racismo, à medida que não se nega as diferenças presentes na sociedade, esta simples presença não é o suficiente. É preciso promover discussões reflexivas que deem voz ao aluno e possibilitem o seu empoderamento crítico. O Manual do Professor poderia contribuir com mais discussões teóricas e críticas para a abordagem da questão étnico-racial na aula de língua inglesa. A indicação de leituras complementares deveria ser pensada, tais como as Leis Federais, que abordam a obrigatoriedade do ensino das questões étnico-raciais, e também dos documentos oficiais nacionais e municipais, responsáveis por compilar um conjunto de



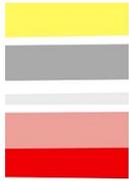
normativas e conhecimentos reconhecidos como necessários para o desempenho da função de educador na Educação Básica.

Sabemos que não existe o livro didático ideal (TÍLIO, 2008), já que esse sempre necessitará da complementação pelo docente das atividades propostas. Faz-se necessário uma formação docente adequada para que o mesmo seja capaz de elaborar seu próprio material, realizar escolhas teórico-práticas, saber justificar a escolha de suas ações pedagógicas. O docente necessita estar preparado para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, saber utilizar o livro didático criticamente e também para criticar o currículo e suas práticas de modo a apontar sugestões pertinentes a respeito das questões étnico-raciais na sala de aula e até na escola como um todo.

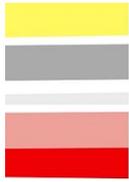
Diante das discussões propostas neste artigo, verificamos a necessidade de mais pesquisas sobre a temática étnico-racial no cenário acadêmico, tendo em vista o pouco número de trabalhos na área de ensino de línguas adicionais. Estudos como este podem contribuir para a desconstrução do racismo silencioso, que desqualifica o debate sobre a discriminação. Neste sentido, para alcançar uma sociedade justa e democrática, devemos pensar em estratégias de combate ao racismo por meio da educação. Refletir sobre os procedimentos pedagógicos do docente de língua inglesa parece ser um dos caminhos para levar a discussão sobre a discriminação para a sala de aula e, desta forma, contribuir para a afirmação positiva da identidade do estudante negro e não negro.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Lei Federal n.º 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação*. Brasília: MEC, SE, DICEIA, 2013.
- BRASIL. *Lei Federal n.º 11.645*, de 10 de março de 2008.
- BRASIL. *Lei Federal n.º 10.639*, de 9 de Janeiro de 2003.
- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos II/ PNDH II*. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: LE*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.



- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos I/ PNDH I*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.
- CAMARGO, M.; FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livro Didático*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 163-184.
- FERREIRA, A. J. (Org.) *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em LD*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- FERREIRA, A. J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca da raça/etnia. In: *Línguas & Letras*, v.7, n. 12, 2006, p. 171-187.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus & FERREIRA, Susana Aparecida. Raça/Etnia, Gênero e suas implicações nas construções das identidades sociais em sala de aula de línguas. In: *Revista Virtual de Letras*, v.03, n.º2, ago./dez. 2011, p. 114-129.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 23º ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt, 1933.
- JÚNIA, E. R. D. *Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de Português para séries iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado) Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 333-355.
- LUQUETTI, E. C, F; CRISÓSTOMO, M. T. A Ideologia Presente nos LD de Língua Portuguesa. In: *Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas*. Maranhão, 2011, p. 23-26.
- MOITA LOPES, L.P. Ensino de Inglês Como Espaço de Embates Culturais e de Políticas da Diferença. In: JORDÃO, C.; GIMENEZ, T.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005, p. 49-67.
- MOITA LOPES, L.P. *Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: SP: Mercado de Letras. 2002.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NICOLAIDES, C. S; TILIO, R. C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 285-305.



- OLIVEIRA, A. G. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental. In: *Revista Espaço Acadêmico*, n. 40, set. 2004.
- RAJAGOPALAN, K. O Ensino de Línguas Estrangeiras Como uma Questão Política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: Edufba, 2006, p. 17-24.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RIO DE JANEIRO. *Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa*. Rio de Janeiro: SME, 2012.
- RIO DE JANEIRO. *Orientações Curriculares Áreas Específicas: Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 2010.
- SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 39-56.
- SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACIFICO, T. M. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as?. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em LD*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 23 – 45.
- SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 93-110.
- TÍLIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de línguas estrangeira. In: *Revista eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 7, n. 26, 2008, p. 117-144.
- URZÊDA-FREITAS, M. T; PESSOA, R. R. Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de professores/as: a pedagogia como transgressão. In: *Anais/Resumos da 63ª Reunião Anual da SBPC- Cerrado: Água, Alimento e Energia*. Goiânia-GO: Editora da UFG, 2011, p. 1-6.

Recebido em: 25 de janeiro de 2019.

Aprovado em: 15 de abril de 2019.