

# A REPRESENTAÇÃO AFRICANA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:

ANÁLISE E COMPLEMENTAÇÃO MULTIRREDE-DISCURSIVA



Suzany Moura Saldanha Kabongo  
Yamilka Rabasa

Suzany Moura Saldanha Kabongo  
Yamilka Rabasa

**A REPRESENTAÇÃO AFRICANA  
NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:  
ANÁLISE E COMPLEMENTAÇÃO MULTIRREDE-DISCURSIVA**

Araraquara  
Letraria  
2024

## **Ficha catalográfica**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Kabongo, Suzany Moura Saldanha

A representação africana no ensino de língua inglesa [livro eletrônico]: análise e complementação multirrede-discursiva / Suzany Moura Saldanha Kabongo, Yamilka Rabasa. - Araraquara, SP: Letraria, 2024.

PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5434-100-4

1. África 2. Língua inglesa - Estudo e ensino 3. Linguística - Pesquisa 4. Livros didáticos - Análise 5. Representações sociais I. Rabasa, Yamilka. II. Título.

24-237384

CDD-410

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Linguística 410

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/93802

## **Conselho editorial**

Doris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS)

Fidel Armando Cañas Chavez (UnB)

## **Agradecimentos**

Registramos o nosso agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), do Instituto de Letras (IL), da Universidade de Brasília (UnB), pela oportunidade de realização desta pesquisa e pelo apoio financeiro para que pudéssemos fazê-la circular neste *e-book*.

# Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>7</b>
<b>Palavras iniciais</b>	<b>9</b>
<b>O silenciamento de culturas no currículo do ensino de línguas estrangeiras</b>	<b>12</b>
<b>O discurso do LD e o <i>blackout</i> no ensino de língua inglesa</b>	<b>15</b>
<b>A proposta Multirrede-Discursiva como artefato teórico-analítico na relação com o livro didático: os cinco passos de Serrani para combater estereótipos</b>	<b>19</b>
Primeiro passo: o questionamento	22
Segundo passo: a autoria	22
Terceiro passo: a relação entre o texto/imagem questionada e as atividades propostas ao estudante	23
Quarto passo: construção de uma rede textual e imagética	23
Quinto passo: a previsão/realização de oficinas de ensino-aprendizagem de espanhol em perspectiva multirrede-discursiva	24
<b>Way to English for Brazilian Learners: ensaiando uma análise multirrede-discursiva</b>	<b>25</b>
Considerações gerais sobre o livro e entrando na discussão	26
Análise da unidade 3 do Livro 1 sob critérios multirrede-discursivos	32
Primeiro passo: onde está a África?	33
Segundo passo: em busca da autoria	34
Terceiro passo: o que fizeram com Mandela na unidade?	40
Quarto passo: a rede textual-discursiva e imagética	45
Quinto passo: complementação didática em oficinas multirrede-discursivas para o ensino-aprendizagem de inglês	52
<b>Considerações finais</b>	<b>60</b>
<b>Referências</b>	<b>63</b>
<b>Biodatas das autoras</b>	<b>68</b>

## Apresentação

Este e-book é resultado da pesquisa de mestrado *A representação africana no ensino de língua inglesa: uma análise de livros didáticos propostos pelo PNLD 2020*, da autoria da, atualmente mestra, Suzany Moura Saldanha Kabongo, orientada por mim no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB). O tema surgiu, tangencialmente, quando Kabongo observou, como parte de uma pesquisa desenvolvida durante a sua formação inicial em Letras-Inglês, que alguns livros didáticos de língua inglesa do ensino médio, aprovados no PNLD de 2017, silenciavam o continente africano ou o representavam a partir de imagens associadas a pobreza e sofrimento. A esse incômodo se somaram vivências narradas aqui pela própria pesquisadora:

Eu, pesquisadora e professora, esposa de um congolês, imersa diariamente num contexto afro-brasileiro, conheço de perto a realidade de como frequentemente no Brasil os imigrantes africanos são estereotipados, oprimidos e alvos de diversos tipos de preconceitos. [...] Recordo-me de dois acontecimentos que me ajudam a mostrar aqui o que estou dizendo sobre o que entendemos da África: o primeiro deles é de quando meu cunhado, um congolês, comprou uma bicicleta, aqui no Brasil, e seus amigos o elogiaram pelo fato de ele não precisar mais utilizar os leões como “meio de transporte”, da forma como era em seu país de origem. Novamente, vemos a visão estereotipada das culturas africanas como selvagens e primitivas, além de completamente inferiores econômica e tecnologicamente em comparação com o Brasil. O outro caso é um relato do meu marido, também da República Democrática do Congo, sobre uma conversa com um colega de uma universidade brasileira, na qual este pergunta se a África do Sul é a capital da África (Kabongo, 2022, p. 12-30).

Diante desse panorama, Suzany decidiu olhar criteriosamente para o livro didático de língua inglesa utilizado na rede pública de ensino do Distrito Federal, espaço em que morava e trabalhava na época, convicta de que muitas vezes o professor é refém do discurso do livro didático, e é preciso mostrar um caminho crítico e criterioso que lhe permita desconstruir estereótipos que impactam negativamente a educação para a cidadania que tanto almejamos no Brasil. Assim, o que apresentamos aqui inclui a análise de representações da África e das culturas africanas no livro didático de inglês *Way To English For Brazilian Learners* (2018), aprovado pelo PNLD 2020 e destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para analisar esse *corpus*, Suzany se apoiou na proposição teórico-metodológica de Silvana Serrani – Proposta Multirrede-Discursiva –, contida em “La

cultura e la letteratura nelle lezioni di spagnolo: cinque passi multirete–discorsivi contro gli stereotipi” (2023), e desenvolvida e aprimorada ao longo de pesquisas e publicações nos últimos anos. Para mim, foi uma honra orientar a Suzany e ver sua pesquisa chegar a tão bom e lindo porto.

Mas Suzany e eu compartilhamos a preocupação com a formação de professores de línguas e sua relação com os materiais didáticos. Por isso, neste *e-book* avançamos um pouquinho mais, e não só trazemos ao leitor a análise de um material didático, mas a sua complementação seguindo a Proposta Multirrede–Discursiva, procurando auxiliar o professor no seu cotidiano docente, ao preparar as suas aulas e concretizá-las. Desejamos que esse professor intervenha no currículo ao invés de deixar que o livro tome as rédeas de seu trabalho. E apostamos pela sua insurgência contra as “histórias únicas” (Adichie, 2019), contadas e não questionadas em livros didáticos que teimam em manter opressões sob o véu do discurso da “verdade”.

Brasília, setembro de 2024

**Yamilka Rabasa**

## Palavras iniciais

A constituição identitária brasileira possui uma grande influência das culturas africanas, basta apenas olharmos a trajetória histórica do Brasil para vermos o enlace cultural. De acordo com dados apresentados por Alencastro (2018), durante os anos de 1500 e 1850, estipula-se que em torno de 4,8 milhões de africanos de diversos países desembarcaram no Brasil, enquanto apenas 750 mil portugueses desembarcaram no mesmo período. Isto significa que a “cada 100 pessoas desembarcadas no Brasil durante este período, 86 eram escravos africanos e 14 eram colonos e imigrantes portugueses” (Alencastro, 2018, p. 4). As misturas de raças e etnias foram acontecendo para que possamos ter um país com tanta diversidade que temos hoje.

Se fizermos um contraste entre a quantidade de imigrantes africanos e europeus durante os séculos XVI e XIX com os resultados da PCERP (2008), fica evidente que há uma lacuna entre o que os brasileiros pensam sobre suas origens e a composição real da nossa sociedade ao longo do tempo. Tal fato se justifica pela forte influência do pensamento colonial sobre o que pensam em relação às suas origens, pois afinal de contas, não seria mais “altivo” declarar uma ascendência europeia do que africana? Não traz mais orgulho assumir ser filho de um colono do que de um escravizado?

Essas indagações intrinsecamente coloniais, além de afetar a forma como olhamos para os outros países, principalmente do continente africano, também contribuem para a manutenção das desigualdades étnico-raciais no Brasil.

Segundo Cavalleiro (1998), há a hierarquização da pele branca como padrão da raça humana, dando-lhe superioridade, ao passo que traz diminuição de autoestima e absorção de um autoconceito negativo pelos negros. A separação entre negros e brancos expõe a colonialidade implantada no imaginário coletivo, fazendo com que os saberes e as culturas africanas sejam rotuladas negativamente. O estudo da África, portanto, não só nos permite vislumbrar as realidades que por muito tempo foram ocultadas, como também nos abre oportunidades para ressignificarmos a nossa própria composição étnico-social.

Graças às grandes lutas do Movimento Negro no Brasil e no Mundo, grandes mudanças têm sido conquistadas, tanto para obtenção de um novo olhar para o continente africano quanto para a restituição do negro na sua posição na sociedade. Em uma linha do tempo, dentre as grandes contribuições em nível mundial, podemos citar a Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966), a proclamação da Assembleia Geral das Nações Unidas de 2011 como Ano Internacional

dos Afrodescendentes, a implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015–2024) e a instauração do dia 31 de agosto como Dia Internacional de Pessoas Afrodescendentes em 2021.

Já no Brasil, em consonância com os acordos internacionais, tivemos alguns marcos relevantes, como a implantação da Lei nº 10.639/03 e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). A implantação da lei parte do princípio de que grande parte da população brasileira é preta e parda e por isso todos precisam conhecer suas origens por meio da história do continente africano (Alberti; Pereira, 2007). Vivemos numa sociedade plural e por isso as pessoas negras precisam estar representadas nos materiais didáticos. É lamentável que os africanos e os afro-brasileiros tenham tido sua existência apagada e/ou estereotipada no âmbito educacional e que essa exclusão “tem sido uma característica do modelo educacional do Brasil” (Souza, 2018, p. 269). Com a Lei nº 10.639/03, tornou-se obrigatório o ensino de história e culturas afro-brasileiras nos ensinos fundamental e médio, aumentando a necessidade e a procura por conteúdos e materiais didáticos que apresentem tais saberes, a fim de desconstruir as barreiras entre o Brasil e o continente africano.

Existem hoje diversas ferramentas analíticas e proposições que medeiam a relação do professor de línguas com o livro didático, este, não raro, constitui muitas vezes “o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas” (Coracini, 1999, p. 11). Sabendo dessa realidade, em que o livro costuma ditar os rumos das aulas de línguas, propomos neste *e-book* uma aproximação crítica a esse objeto, na qual defendemos o papel do professor na seleção de conteúdos e de suas abordagens a partir de uma análise criteriosa do livro didático que porventura deva ou queira utilizar em sala de aula. Para isso, temos como base o questionamento: como as culturas africanas são representadas nos livros didáticos propostos pelo PNLD 2020?

Para responder a essa pergunta, selecionamos o livro didático de língua inglesa *Way To English For Brazilian Learners* (2018), aprovado pelo PNLD 2020 e destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental. E para a sua análise e complementação pedagógica, mobilizamos a Proposta Multirrede-Discursiva de Serrani (2010 [2005], 2020, 2023) junto com os passos propostos pela mesma autora para desconstruir estereótipos.

Iniciamos nossa discussão apontando o silenciamento das culturas no currículo do ensino de línguas para então trazermos o discurso do LD e o *blackout* cultural no ensino de língua inglesa. Na sequência, apresentamos a proposta Multirrede-Discursiva como

artefato teórico-analítico na relação com o livro didático, juntamente com os cinco passos de Serrani para combater estereótipos e, por fim, discutimos uma oficina como proposta de complementação de uma atividade do livro didático analisado.



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

A posição que damos em sala de aula para determinadas identidades e culturas reflete o jogo de poder presente no currículo de ensino de línguas estrangeiras. Quando deixamos de observar o currículo apenas pela sua tecnicidade<sup>1</sup>, isto é, pelo *que e como* devemos ensinar, torna-se evidente que não há neutralidade no ensino, pois qualquer seleção realizada envolve questões de poder<sup>2</sup> (Silva, 2010).

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

As diferenças culturais geralmente são utilizadas como justificativa para privilegiar grupos sociais enquanto se inferioriza outros. Muitas vezes, disfarçada pelo discurso de neutralidade, essa forma de opressão é trazida no sistema educacional em análises etnocêntricas realizadas por professores, materiais curriculares e/ou livros didáticos, em que “as atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, sócio-econômicos e culturais” (Santomé, 1995, p. 169).

Santomé (1995) afirma que a abordagem das culturas silenciadas tende a propostas de trabalho no modelo de “currículos turísticos”, na qual utiliza-se unidades didáticas isoladas para abordar a diversidade cultural com um olhar sobre o outro como exótico, problemático e distante. A existência desse tipo de currículo se dá pela utilização de algumas atitudes que apresentaremos a seguir.

A primeira atitude apresentada é o recurso da *trivialização*, a qual seria a abordagem de grupos não-majoritários de forma superficial e banal, apresentando apenas “seus aspectos mais de estilo turístico, por exemplo, seus costumes alimentares, seu folclore, suas formas de vestir, seus rituais festivos, a decoração de suas habitações, etc.” (Santomé, 1995, p. 173).

---

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

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

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

O apagamento das culturas pode se dar também por uma estratégia utilizada constantemente nas escolas “ao *desconectar* as situações de diversidade da vida cotidiana” (Santomé, 1995, p. 173, grifo do autor), isto é, utilizar um dia específico para abordar a diversidade e nos demais dias apenas silenciá-la ou até mesmo atacá-la. As escolas brasileiras geralmente destinam um dia específico para falar sobre a importância da cultura afro-brasileira (Dia da Consciência Negra) e outra data para homenagear as tribos indígenas (Dia do Índio), contudo, o formato apresentado resulta em uma valorização do exotismo e do estranhamento.

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

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

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

O apagamento das culturas pode ser visto também nos livros didáticos, pois estes utilizam diversos recursos para atribuir uma identidade legítima a quem são ou podem ser falantes de determinadas línguas (Grigoletto, 2003) por meio dos seus discursos de autoridade, e é sobre este tema que nos deteremos a seguir.



# O discurso do LD e o *blackout* cultural no ensino de língua inglesa

O livro didático é considerado uma das principais fontes de informação no contexto pedagógico (Johns, 1997 *apud* Tilio, 2008) que podem funcionar tanto como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, quanto como instrumentos de autoridade para silenciar vozes de alunos e professores e para construir determinadas identidades (Tilio, 2010).

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

Contudo, há de se considerar que o livro didático está inserido em um contexto de poder que o impulsiona a exercer sua autoridade. Primeiramente, ele é escrito por autores que, ao selecionar os tópicos e suas abordagens, refletem suas ideologias, ao passo que têm suas vozes silenciadas pela editora (Tilio, 2008), devido à necessidade de se encaixar nas regras impostas por ela para que o material seja divulgado (Tilio, 2010). As editoras, por sua vez, buscam atender os seus interesses comerciais (Tilio, 2008) do mesmo modo que atendem aos interesses das instituições de ensino, as quais controlam quais são os saberes considerados legítimos (Grigoletto, 1999). As instituições educacionais, de acordo com Tilio (2008, p. 135), tanto possuem políticas educacionais e ideologias como estão inseridas em um contexto mundial de pós-modernidade, “supostamente globalizado que privilegia a indústria cultural e o pensamento ocidental”. Assim, a escola é entendida como um “aparelho ideológico do Estado” (Althusser, 2001 *apud* Tilio, 2008, p. 134) e o livro didático, um instrumento desse aparelho, pois “serve ao estabelecimento de relações sociais e de poder e de veiculação de ideologias” (Souza, 1999 *apud* Tilio, 2008, p. 134).

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

Como declara Tilio (2008), as editoras geralmente determinam que os LDs evitem questões polêmicas referentes aos aspectos culturais, optando apenas pelo chamado

“conhecimento cultural relevante” (*idem*, 2008, p. 138). Adota-se uma postura de neutralidade nitidamente persuasiva (Citelli, 1988 *apud* Grigoletto, 1999). O discurso da neutralidade não apenas normaliza os estereótipos e os clichês (Tilio, 2008), como também apaga “a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior das culturas), a diferença (o outro como aquilo que eu não sou) e a especificidade (o livro para o aluno brasileiro)” (Grigoletto, 2003, p. 360).

Ao buscarmos pelas identidades sociais de raça, encontramos diversos livros didáticos de língua inglesa que legitimam um cenário de racismo silenciado (Bezerra; Nascimento; Ferreira, 2017; Conti; Mastrella-De-Andrade, 2015; Ferreira; Camargo, 2013), em que impera a “ideologia da branquitude, a qual sobrepõe os brancos em relação aos negros” (Camargo; Ferreira, 2014, p. 165) e em que a imagem do negro, quando não ocultada<sup>3</sup>, é estereotipada ou colocada em plano de fundo.

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

Por outro lado, quando os livros didáticos de língua inglesa se referem à Europa ou a países como Estados Unidos, a abordagem é completamente diferente. Como aponta Tilio (2010), há uma forte tendência<sup>4</sup> em reduzir o mundo apenas a esses dois lugares e o que está fora é jogado em um emaranhado de superficialidades e de características culturais estereotipadas ou curiosidades exóticas, como, por exemplo, o que se tem de turístico ou de vida cotidiana. Mesmo sendo livros didáticos escritos por brasileiros, ainda que haja referências brasileiras com mais frequência, eles tendem “a reproduzir a mesma pluralidade superficial, folclorização e propagação de estereótipos em relação às demais culturas” (Tilio, 2010, p. 186). Ou ainda, quando se propõe questionar estereótipos dos brasileiros, o discurso do livro e as atividades propostas muitas vezes reforçam discursos que produzem o efeito da estereotipia<sup>5</sup>; isto é, reafirmam as visões estereotipadas que se propõem desconstruir.

---

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

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

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

Mesmo dentre suas qualidades e defeitos, todo livro didático requer uma complementação, pois ele “nunca será auto-suficiente” (Tilio, 2008, p. 121). O LD não é um manual de instruções que deve ser seguido fielmente sem questionamentos ou sugestões, mas sim um mapa repleto de possibilidades. Por isso, cabe ao professor, considerando a participação dos alunos e o contexto e os objetivos de aprendizagem, propor atividades de questionamento e reflexão a fim de que por meio da educação seja possível desconstruir preconceitos e estereótipos, “visando a construção de inteligibilidade sobre o mundo social para a construção de sociabilidades fundadas no respeito às diferenças de toda ordem” (Bezerra; Nascimento; Ferreira, 2017, p. 225). Nas palavras de Tilio (2008, p. 133-134):

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

As colonialidades existentes no ensino ainda criam abismos entre a escola e a universidade (Mastrella-De-Andrade, 2020) de forma que se acredita que esta possui o objetivo de produzir o conhecimento para que aquela possa aplicar. No entanto, os trabalhos da Linguística Aplicada têm buscado o diálogo entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar, a fim de mostrar a necessidade da resistência perante os padrões dominantes. Por isso, considerando que a formação de professores é um processo contínuo, torna-se indispensável a constante atualização do professor, para que este possa se posicionar criticamente diante do material didático utilizado e não ser passivo a todas ideologias presentes nele.



A proposta Multirrede-Discursiva  
como artefato teórico-analítico  
na relação com o livro didático:  
os cinco passos de Serrani para  
combater estereótipos

A Proposta Multirrede-Discursiva não é novidade. Foi desenvolvida por Silvana Serrani durante sua atuação no Centro de Pesquisas em Estudos Hispano-Americanos (CEHISP) na Unicamp. A proposta veio a público em 2004, numa publicação na revista *Lenguas Vivas*, da Universidade de Buenos Aires, e em 2005, no livro *Discurso e cultura na aula de língua/currículo - leitura - escrita*. Em ambas, Serrani (2010 [2005], p. 15) apresentou a proposta como Proposta Multidimensional-Discursiva, destinada ao professor como “mediador cultural”, “sensível à discursividade”.

Façamos um parêntese para explicitar melhor isto:

Um professor mediador cultural, na visão de Serrani (2010 [2005], p. 15), é um “professor de língua como interculturalista [...] um docente – de língua materna ou estrangeira – apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem de sala de aula”. Já ser sensível à discursividade diz respeito à tomada de consciência das particularidades da enunciação, ou seja, a situação em que se produz a interação e os sujeitos envolvidos, com suas experiências, condições de existência, lugares que ocupam e desde os quais falam (o professor, o jornalista, o padre etc.), gerando expectativas. Em outras palavras: numa dada comunidade linguística, no interior de uma instituição (escola, igreja, família etc.), há certas regras que os sujeitos seguem – ou devem seguir ou gostariam de seguir ou se resistem a seguir – para evitar mal-entendidos e fazer parte do grupo, por exemplo: em que momento interromper quem estamos escutando, se posso ou não perguntar ou abordar determinados assuntos, como quanto alguém ganha, com quem mora, e assim por diante.

E o que seria a enunciação mencionada no parágrafo anterior?

A enunciação é o processo em que pomos a língua em funcionamento para dar/produzir sentidos, e nele somos afetados – mesmo que não tenhamos consciência disso – pela ideologia (ao filiar-nos a determinados sentidos e não a outros, como aponta Orlandi, 2013), pela história (como os acontecimentos se discursivizam, são lembrados e nos afetam), pelo contexto imediato, pelos discursos já ditos a respeito de um dado tema, pelo inconsciente (somo sujeitos cindidos), dentre outros elementos. A enunciação, de acordo com o Glossário CEALE<sup>6</sup>, “refere-se à atividade social e interacional por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador (aquele que fala ou escreve), tendo em vista um enunciatário (aquele para quem se fala ou se escreve). O produto da enunciação é chamado enunciado”.

---

<sup>6</sup> <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/enunciacao-enunciado>.

Retomando a Proposta MR-D, Serrani, preocupada com os professores de línguas, os formadores, os futuros professores e os estudantes, continuou desenvolvendo e aprimorando a sua proposta curricular, e em 2020 organizou a coletânea *Cultura e literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira*. Como se observa no título, o nome mudou de “multidimensional” para “multirrede”. Isto significou uma mudança na concepção da proposta: além de manter a interrelação entre seus componentes, o foco desloca-se para pensar a educação em línguas a partir da integração de conteúdos socioculturais e de língua-discurso de maneira imbricada, “*organizada e previamente planejada*” (Serrani, 2020, p. 11, o destaque é da autora), com auxílio de textos em rede que permitam o enfoque de temas culturais desde perspectivas múltiplas, sempre considerando as circunstâncias da enunciação.

A MR-D permite ao professor de línguas:

- analisar livros didáticos e materiais paradidáticos;
- selecionar textos em diversas linguagens e suportes para complementar os materiais didáticos; e
- planejar atividades, aulas e cursos de línguas.

A MR-D está constituída por três componentes, e cada um inclui eixos que explicitamos a seguir:

**Quadro 1** – A MR-D e seus componentes

Componente intercultural multirrede-discursivo	Componente língua-discurso e gêneros discursivos	Componente Práticas de Linguagem(ns) em oficinas multirrede-discursivas
Territórios, espaços e momentos histórico-culturais	Os conteúdos do sistema fono-morfo-sintáticos da língua	Práticas de compreensão: leitura, escuta e apreciação auditivo-visual
Pessoa, grupos sociais e discursos	Gêneros discursivos	Práticas de produção: produção escrita e oral e tradução entre as línguas e variedades
Legados culturais		

**Fonte:** Elaboração própria

O **Componente intercultural multirrede-discursivo** visa indagar ou planejar materiais que abordem a diversidade sociocultural, espacial e temporal, tanto do contexto de partida como do contexto de chegada (Serrani, 2010 [2005], 2020). O **Componente língua-discurso e gêneros discursivos** permite ao professor observar e trabalhar os conteúdos

de língua (dos níveis fonético e morfossintático), porém em função dos sentidos, e considerando os gêneros discursivos em que aparecem. Por fim, o **Componente práticas de linguagem(ns) em oficinas multirrede-discursivas** tem a ver com o planejamento e a realização das práticas que permitirão ensinar-aprender línguas. São as práticas que todo professor conhece.

Esses componentes e eixos são interdependentes e funcionam como critérios de análise e/ou seleção e complementação de materiais didáticos. Mais adiante serão melhor apresentados e discutidos.

Em 2023, Serrani (2023, p. 89, tradução própria) propôs, em capítulo publicado em livro na Itália, cinco passos para “detectar e superar estereótipos culturais eventualmente presentes em livros didáticos ou materiais paradidáticos utilizados no ensino de espanhol como língua estrangeira”. Nesses passos, a autora mobiliza a Proposta Multirrede-Discursiva, pois a progressão desses passos demanda a inclusão dos componentes e eixos multirrede-discursivos antes mencionados. Apresentamos, a seguir, os cinco passos.

## **Primeiro passo: o questionamento**

Consiste em voltar nosso olhar para algum texto ou imagem trabalhados em um dado LD que apresente os sentidos como se fossem “naturais ou evidentes” (Serrani, 2023, p. 91). Caso se trate de uma representação sociocultural estereotipada, esta pode se dar por meio de dois mecanismos: a) generalizações explícitas ou b) sentidos implícitos. A relação entre implícitos e explícitos é fundamental na produção/compreensão de textos. Porém, muitas vezes encontramos em livros didáticos generalizações, como a associação da pronúncia correta de determinadas palavras em inglês às referências britânica e estadunidense, que sabemos tratar-se de imaginários construídos e legitimados ao longo de anos que acabam sendo interiorizados pelos sujeitos e passam a ser parte do senso comum. E, embora muitas vezes não sejam verdade, costumam ser apresentados como verdades universais, sem direito a questionamentos. Já os sentidos implícitos dão mais trabalho de serem reconhecidos, pois se diluem em afirmações que, à primeira vista, não são preocupantes, ou não estão ali ditos explicitamente, mas significam.

## **Segundo passo: a autoria**

Este momento diz respeito à verificação da autoria, da fonte do texto que nos levou ao questionamento. Neste passo, repetimos, buscamos encontrar de onde foi tirada a

parte que nos causou a inquietação, para então questionar quem se responsabiliza pela afirmação que pode estar reforçando os estereótipos. De acordo com Serrani (2023, p. 91):

Neste passo precisamos nos perguntar de quem é a responsabilidade pelo que se afirma ou apresenta, pois é isso que caracteriza a autoria. Quando a mesma é clara, o leitor pode tomar uma posição de afinidade, oposição ou não com o dito. Porém, se se trata de uma afirmação que se apresenta como uma generalização supostamente aceita por todos, cabe o questionamento sobre a autoria, diluída numa afirmação que pode estar, eventualmente, reforçando estereótipos.

Ambos os passos estão relacionados com o Componente Intercultural da MR-D, pois a partir deles é possível situar em um território, espaço e momento histórico-cultural, um texto ou afirmação, bem como a responsabilidade pelo que está ali veiculado, isto é, a pessoa e o(s) grupo(s) social(is) a que pertence ou está(ão) representado(s).

## **Terceiro passo: a relação entre o texto/imagem questionada e as atividades propostas ao estudante**

Aqui a autora mobiliza os componentes Língua-discurso e gêneros discursivos e Práticas de linguagem(ns), pois o que se propõe é verificar se as atividades orientadas no LD, que obviamente estão inscritas em gêneros discursivos que circulam em determinados espaços, retomam o texto/imagem que causou o desconforto. E isto ocorre porque a língua(gem) está em jogo, os sentidos são postos em circulação e pelo dito e o não dito, a sala de aula se transforma num espaço de reforço de visões estereotipadas, legitimadas pelo LD.

## **Quarto passo: construção de uma rede textual e imagética**

Aqui, o professor pode desconsiderar o texto ou imagem que apresenta os estereótipos ou pode tomá-lo como ponto de partida para o questionamento. Tanto este quanto o próximo passo são de ordem mais prática, pois correspondem ao momento do planejamento dos materiais para complementar o que achamos inadequado no LD. Na construção dessa rede textual, Serrani dá especial relevância à inclusão de textos literários, mas não é obrigatório; o professor pode planejar sua rede de textos recorrendo a outros tipos de discurso, como o jornalístico, por exemplo.

Para construir a rede<sup>7</sup> de materiais complementares, é necessário seguir os componentes multirrede-discursivos, obviamente de maneira sistematizada e atendendo aos objetivos de aprendizagem de um determinado curso. Como acertadamente aponta Serrani (2023, p. 92-93), a internet pode ser um recurso muito “eficaz”, pois o professor pode “colocar nos buscadores eletrônicos frases ou perguntas de sentido oposto ao tópico questionado no primeiro passo”.

## **Quinto passo: a previsão/realização de oficinas de ensino-aprendizagem de espanhol em perspectiva multirrede-discursiva**

Neste passo, colocamos a mão na massa: os recursos que selecionamos e organizamos no passo anterior os mobilizamos agora no planejamento de oficinas de línguas. E dissemos de línguas, porque embora Serrani tenha pensado e ilustrado os passos para o espanhol, como ela sempre diz, a proposta pode ser pensada para qualquer língua, materna, estrangeira, adicional, segunda. Isto aqui é apenas uma orientação, um caminho, uma ferramenta que cada professor ajustará de acordo com seu contexto de trabalho docente.

Neste último passo, a autora traz o terceiro componente, o das práticas de linguagem(ns) em oficinas multirrede-discursivas, que incluem as práticas de produção e compreensão que mostramos antes. É bom lembrar que o objetivo é planejar as oficinas articulando os três componentes: isto é, a discussão de temáticas socioculturais pela via do discurso em práticas de linguagem(ns), cujo objetivo é a educação em línguas para a cidadania, para continuar a vivermos em sociedades democráticas, cultural e linguisticamente plurais.

Continuando com a mão na massa, passemos então à análise e complementação do livro didático.

---

<sup>7</sup> Um exemplo deste quarto passo, explicado e fundamentado, o leitor pode encontrar em Rabasa (2023).



*Way to English for Brazilian Learners: ensaiando uma análise multirrede-discursiva*

## Considerações gerais sobre o livro e entrando na discussão

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

O material analisado neste *e-book* é a versão do livro para o professor em formato PDF, composto pelo Manual do professor e pelo Livro do Estudante com orientações para o professor nas laterais. Visto que utilizamos a versão *on-line* do livro, não foi possível ter acesso ao CD com os áudios abordados, contudo, isso não foi uma grande barreira para a execução da análise, pois todos os áudios continham suas respectivas transcrições nas orientações para o professor.

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

Iniciando o livro do aluno (Franco, 2018), na capa de apresentação, fala-se sobre uso da língua inglesa no cotidiano e como o livro didático se propõe, por meio do trabalho com as 4 habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) e da valorização da diversidade cultural e linguística, contribuir para a formação do indivíduo capaz de utilizar a linguagem nas diversas práticas sociais. Além disso, também é destacado que serão trabalhados diferentes gêneros textuais e temas de relevância social e que o ensino de língua inglesa acontece de forma interdisciplinar e não de forma isolada.

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

O livro possui oito unidades temáticas, que apresentam temas atuais e relevantes na formação cidadã dos alunos em consonância com o estipulado na BNCC (2018). As unidades abordam consecutivamente os seguintes temas:

- Mundo digital (*Today's Digital World*): *fake news*, internetês, tecnologia em sala de aula e *cyberbullying*;
- Igualdades de direitos (*Equal Rights for All*): igualdade de gênero e combate ao racismo;
- Conviver com as diferenças (*Living with Differences*): conflitos culturais, respeito à identidade transgênero e educação como ferramenta de empoderamento de meninas;
- Liberdade de expressão (*Freedom of Expression*): liberdade de imprensa, de expressão artística e de opinião;
- Mudanças na puberdade (*What Should I Do?*): problemas na adolescência, doenças e ergonomia;
- Lazer (*Having Fun*): atividades de lazer e vício por *videogames*;
- Mudanças climáticas (*Global Climate Change*): aquecimento global, desastres naturais, diferenças climáticas e clima no Brasil;
- Filmes (*All about Movies*): presença feminina em filmes, tipos e avaliação de filmes.

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

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

trabalha a produção escrita de diferentes gêneros textuais com base em alguns passos e critérios. Por fim, a seção *Looking Ahead* traz uma relação entre o tema da unidade e a realidade do aluno, além de apresentar algumas recomendações de *sites* de leitura e de vídeo.

A cada duas unidades são introduzidas algumas seções de complementação e fixação dos tópicos abordados nessas unidades. A primeira delas é a seção de revisão (*Review*), a qual está dividida em atividades relacionadas à leitura (*Reading Comprehension*) e à gramática (*Language in Use*). Na segunda, chamada *Thinking about Learning*, busca-se levar o aluno a uma autoavaliação sobre seu processo de aprendizagem. A seção complementar seguinte é a *Time for Fun!*, que se propõe trazer a ludicidade ao ensino de língua inglesa por meio de jogos em grupo relacionados ao conteúdo gramatical trabalhado. Além disso, a cada quatro unidades, há uma seção (*Sing a Song*) cujo objetivo é contextualizar, completar lacunas e refletir sobre diferentes canções.

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

Na resenha da coleção *Way to English for Brazilian Learners* no *Guia Digital do PNLD 2020*<sup>8</sup>, são apresentados alguns aspectos positivos e negativos que a obra possui, que são de suma importância para serem destacados aqui, pois estes mesmos aspectos auxiliarão os professores e a escola no processo de escolha do material didático. Dentre os pontos positivos, o *Guia* destaca que “a coleção considera a dinamicidade da língua e a relevância do contexto de uso para a construção dos sentidos por meio da interação entre sujeitos situados sócio-historicamente” (Brasil, 2020), além de que os tópicos abordados “estimulam os alunos a se expressarem fazendo-os se posicionar e interagir, de forma a contribuir no desenvolvimento do pensamento crítico” (Brasil, 2020). De acordo com o documento (Brasil, 2020), o livro se mostra “capaz de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na educação básica, sem promover preconceitos”. Em contrapartida, o PNLD 2020 destaca que o livro possui algumas vulnerabilidades, como o estímulo ao pensamento crítico de forma rasa em algumas partes do livro e o

---

<sup>8</sup> Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-inglesa](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-inglesa). Acesso em: 03 ago. 2022.

trabalho com a interculturalidade limitado, tornando necessária a complementação do material pelo professor. Outrossim, no mesmo documento se diz que:

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

Na busca pela representação africana no livro, observamos que, dentre as oito unidades, apenas uma contém uma breve referência às culturas africanas. Trata-se da Unidade 3, objeto aqui de uma análise multirrede-discursiva. Contudo, é válido destacar ainda algumas referências encontradas nas pré-unidades e pós-unidades.

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

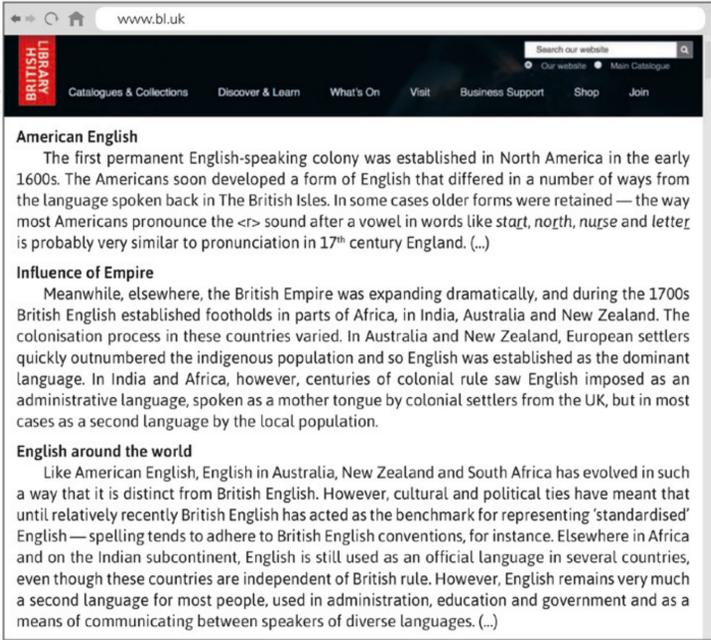
## Imagem 1 – Atividade 5 da seção *English All Around* do Livro 1

**Nota sobre colonização britânica**

Durante o reinado de Jaime I da Inglaterra, com o Tratado de Londres, que marcou o fim da Guerra Anglo-Espanhola, foi estabelecida a primeira colônia britânica, a colônia da Virgínia, nos Estados Unidos, em 1607. Durante os três séculos seguintes, os ingleses expandiram o seu império a praticamente todo o mundo, incluindo grande parte da África, quase toda a América do Norte, a Índia e regiões vizinhas, além de diversas ilhas ao redor do mundo. O século XIX marca o auge do Império Colonial Britânico, cuja expansão econômica e humana é favorecida pelo desenvolvimento do capitalismo financeiro e industrial, bem como pela pressão demográfica elevada.

Fonte de pesquisa: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Imp%C3%A9rio\\_Brit%C3%A2nico](https://pt.wikipedia.org/wiki/Imp%C3%A9rio_Brit%C3%A2nico)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

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



**American English**

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

**Influence of Empire**

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

**English around the world**

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

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

- a. Where and when was the first permanent English-speaking colony established? *In North America in the early 1600s.*
- b. What happened to the form of English developed by the Americans? *It differed in a number of ways from the language spoken back in The British Isles.*
- c. During British colonialism, in which countries was English established as the dominant language? *Australia and New Zealand.*
- d. During British colonialism, in which countries was English imposed as an administrative language? Who spoke English as a second language? *India and Africa. The local population.*
- e. In which countries until relatively recently does spelling tend to adhere to British English conventions? *Australia, New Zealand and South Africa.*

**foothold** = ponto de apoio, base  
**outnumber** = exceder em número  
**settler** = colonizador  
**tie** = laço, vínculo

**Think about it!**

Os britânicos expandiram seu império a praticamente todo o mundo, incluindo a América do Norte, a África, a Ásia e a Oceania. De acordo com o texto, em *English around the world*, a língua inglesa se desenvolveu da mesma forma em todos os países colonizados? Em caso negativo, quais são os diferentes usos do idioma nessas regiões? *Não. Sugestão de resposta: A língua inglesa é utilizada como língua oficial em alguns países e, em outros, como segunda língua, na administração, na educação e no governo para fins de comunicação entre falantes de diferentes línguas.*

10 MANUAL DO PROFESSOR - ENGLISH ALL AROUND THE WORLD

Fonte: Franco (2018, p. 10)

O texto fala sobre a expansão da língua inglesa ao redor do mundo, entretanto, nota-se que, além de haver uma ausência total dos países da América Central, o continente africano é citado de forma generalizada e como sendo equivalente aos países citados (Índia, Austrália e Nova Zelândia), generalizando África a um país (Adichie, 2008), apagando a diversidade e desconsiderando as particularidades dos países desse continente. Da mesma forma, no último parágrafo, a única menção a algum país africano limita-se à África do Sul e depois retoma-se a ideia generalizada da África continental, sem ao menos citar a existência de países vizinhos, também falantes de inglês. Pode-se dizer que impera no livro a compreensão limitada do continente africano tal como se observa

na sociedade. Sabe-se com Antunes e Modesto (2018, p. 349) que “O contexto escolar destaca diversas reproduções da sociedade que o cerca, ou seja, a escola é também um espaço de ratificação dos silenciamentos, das desigualdades e das invisibilidades”.

Já na seção *Tips to practice*, há um texto sobre a importância da educação no mundo. Nele, aparece um trecho que diz que as mulheres no Mali com educação equivalente ao ensino médio ou mais geralmente têm em torno de três filhos, enquanto as mulheres que possuem nenhum grau de ensino têm em média sete filhos. Sobre essa informação não há mais nenhum outro comentário a não ser a retomada da frase em uma questão de verdadeiro ou falso, na qual o aluno deveria corrigir a frase. Ou seja, o foco está na estrutura linguística e não na problematização ou aprofundamento dessa e outras afirmações presentes na atividade.

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

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

**Fonte:** Franco (2018, p. 13)

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

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

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

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

**Extra Practice**

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

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

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

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

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

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

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

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

Language Reference in Context

203

**Fonte:** Franco (2018, p. 203)

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

Nesta seção, analisaremos a Unidade 3, intitulada *Living with Differences*, visto que é a única em que há representação africana. Para tanto, nos apoiaremos nos três passos contra os estereótipos propostos por Serrani (2023), articulados com os critérios analíticos da Proposta Multirrede Discursiva (MR-D), da mesma autora, como foi explicado antes.

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

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

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

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

## Primeiro passo: onde está a África?

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

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

**Example: a.** will improve

**a.** IMPROVE:

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

William Glasser

**b.** BE:

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

Frank Vincent

**c.** TEACH:

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

Tony Buzan

**d.** NOT EMPOWER:

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

Jeb Bush

**e.** NOT GET:

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

Andreas Schleicher



Available at: <[www.brainyquote.com/quotes/william\\_glasser\\_345824](http://www.brainyquote.com/quotes/william_glasser_345824)>; <[www.brainyquote.com/quotes/vincent\\_frank\\_229335](http://www.brainyquote.com/quotes/vincent_frank_229335)>; <[www.brainyquote.com/quotes/tony\\_buzan\\_676103](http://www.brainyquote.com/quotes/tony_buzan_676103)>; <[www.brainyquote.com/quotes/jeb\\_bush\\_676914](http://www.brainyquote.com/quotes/jeb_bush_676914)>; <[www.brainyquote.com/quotes/andreas\\_schleicher\\_553164](http://www.brainyquote.com/quotes/andreas_schleicher_553164)>. Accessed on: September 5, 2018.

**Fonte:** Franco (2018, p. 64–65)

Essa imagem, presente na atividade 4 da Unidade 3, na seção *Language in Use*, provocou em nós algumas inquietações. Lê-se nela que é por meio da educação que podemos aprender a compreender e respeitar as diferenças e, em seguida, orienta-se ao aluno que complete com verbos as frases sobre educação. Em seguida, são apresentadas frases sobre a educação para que o aluno possa completá-las com a conjugação correta dos verbos que estão em caixa alta, tendo como base as regras aprendidas anteriormente sobre *first conditional*.

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

Embora o objetivo da unidade seja falar sobre a diversidade, desigualdade e injustiças, o próprio livro, de maneira explícita, apaga as vozes africanas em toda a unidade. Além do apagamento que ocorre pela ausência de citações de africanos na atividade, ocorre também: 1) tratamento menor a Mandela; 2) ausência de *box* para o professor com informações sobre a vida desta personalidade; 3) nenhum trabalho proposto com a frase, o que a torna um mero enfeite na página.

## Segundo passo: em busca da autoria

Aprofundaremos melhor os questionamentos apresentados a partir deste passo: a autoria, ao perguntar quem, onde e quando está enunciando? (Serrani, 2023).

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

As informações contidas nos boxes (para o professor) permitem uma contextualização dos sujeitos responsáveis pelas frases selecionadas, como é o caso da frase de Andreas

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

**Imagem 5** – Box para o professor do Livro 1

**Nota sobre Jeb Bush e Andreas Schleicher**

John Ellis Bush, mais conhecido como Jeb Bush, nascido em 1953, é filho do ex-presidente dos Estados Unidos George H. W. Bush e irmão do ex-presidente dos Estados Unidos George W. Bush. Foi eleito o 43º governador da Flórida.

Andreas Schleicher, nascido em 1964, é um estatístico alemão e pesquisador na área de educação. É o Chefe de Divisão e coordenador do Programa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa) da OCDE e do programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais Nacionais (Ines). É conhecido por sua dura crítica ao sistema educacional alemão, principalmente em relação à seleção prematura de estudantes.

Fontes de pesquisa: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Jeb\\_Bush](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jeb_Bush)>; <[http://en.wikipedia.org/wiki/Andreas\\_Schleicher](http://en.wikipedia.org/wiki/Andreas_Schleicher)>. Acesso em: 8 nov. 2018.

**Fonte:** Franco (2018, p. 65)

Mesmo que a frase não esteja completamente contextualizada para o estudante, sabe-se quem fala e o professor conta com informações que melhor permitem contextualizar o dito. No caso da frase de Mandela, podemos ver que aparece a autoria e que, inclusive, as letras vão aumentando de tamanho até o nome do autor, com destaque para termos como *education*, *powerful* e *world*; entretanto, não há referência ao lugar em que ela foi tirada e a imagem que está ao redor da frase é um desenho que faz parte do arquivo da editora, segundo se pode ler no lado direito da foto.

Neste passo, para falarmos da autoria, cabe mobilizar o componente intercultural e seus constituintes. Assim, ao mobilizar este componente, o professor pode observar no livro didático – ou no planejamento de materiais para as suas aulas:

- **os territórios, espaços e momentos histórico-culturais** presentes nos textos ou aos quais correspondem os textos; é um eixo que permite a contextualização dos materiais e sujeitos que falam neles, assim como o próximo eixo;
- **os grupos sociais** representados nos materiais a partir de atravessamentos identitários (idade, raça-etnia, profissão, classe social, gênero etc.), mas também, devido ao papel da subjetividade, a **“pessoa”** que fala, desde que lugar fala aquilo que fala;
- **os legados culturais:** neste último constituinte ou eixo, Serrani (2020, p. 38) inclui as “contribuições, individuais ou coletivas, próprias de uma cultura dada”.

#### a) Territórios, espaços e momentos histórico-culturais

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

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

Quanto ao Momento Histórico-Cultural, pode se dizer que a unidade traz textos e vozes dos séculos XX e XXI<sup>9</sup>, e há uma referência explícita ao ano 1934 (no contexto da Segunda Guerra Mundial) no breve texto sobre a organização *Peace Pledge Union*.

O apagamento territorial e temporal da unidade é notório, visto que praticamente não há menção direta a lugares, espaços e períodos, tornando necessária a busca por parte do professor. Algo que ilustra muito bem isso é o texto que acabamos de mencionar sobre os direitos dos estudantes transgênero: nele não se especifica onde esses direitos são assegurados, ou seja, não se considera que as leis mudam de acordo com sistemas e territórios específicos. Em uma questão sobre o mesmo texto, pergunta-se quais leis protegem o direito da criança, do adolescente e dos estudantes transgênero no país de origem do estudante, contudo, o território do texto não é levado em consideração para possíveis comparações ou aprofundamentos. Da mesma forma acontece com a citação de Mandela, o contexto histórico e territorial da frase não é, em momento algum, apresentado. Como afirma Serrani (2020, p. 33), “Sem um esclarecimento nítido dos territórios envolvidos, ficam muito reduzidas as possibilidades de aprofundamento de temáticas socioculturais”. De qual formação cidadã para a diversidade podemos falar sem esse aprofundamento?

#### b) Pessoas, grupos sociais e discursos

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

Os grupos sociais citados na unidade são o grupo de estudantes LGBTQIA+, o grupo de ativistas da *The Peace Pledge Union*, as meninas com ou sem acesso à educação, as crianças e os defensores dos direitos humanos. Em relação às meninas, elas aparecem representadas em dois cartazes indicativos de uma campanha realizada pela UNICEF pelo *International Day of the Girl*, cujas origens não foram identificadas (observa-se

---

<sup>9</sup> Embora estas informações não estejam explícitas no livro do aluno, foi possível obter este resultado graças aos boxes de informação para o professor e às pesquisas feitas na internet.

aqui o silenciamento ou a diluição das autorias), não se contextualiza tampouco de que campanhas se trata, quando ocorreram, e quando clicamos nos *links* oferecidos, estes não funcionam.

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

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

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

### c) Legados culturais

Para entender um legado cultural na perspectiva da MR-D, trazemos ao leitor as definições de cultura às quais a autora (Serrani, 2020, p. 39-40), amparada em Eagleton (2011), se filia para considerar o que seria uma realização cultural que passa de geração em geração.

A cultura pode ser definida como, conforme a nossa compreensão:

1. produção artística, científica e de outros saberes: trata-se de manifestações artísticas cujo valor seja reconhecido, mas também de contribuições do discurso científico e dos povos ancestrais;

2. modo de vida característico: é o comportamento e a vida em coletivo, em espaços rurais ou urbanos;
3. civilidade: aqui não devemos confundir com a oposição colonial civilizados-bárbaros. Esta acepção diz respeito aos registros formal, informal, coloquial e rituais de sociabilidade, o que nos molda para estar nas culturas e assim tornar inteligíveis o que fazemos/dizemos;
4. reivindicação de identidade específica, minoritária ou marginalizada: não há neutralidade nas posições que ocupamos, e a cultura pode vir a significar ou nos permitir encampar lutas contra opressões.

Seguindo de perto Eagleton (2011, p. 55), podemos definir cultura também como “o conhecimento implícito do mundo pelo qual as pessoas negociam maneiras apropriadas de agir em contextos específicos”. Como se vê, é um conceito amplo que orienta, molda, medeia o nosso convívio em sociedade, possibilitando a atribuição de sentidos às práticas sociais e de linguagem em que nos envolvemos. Disso se depreende a relação constitutiva língua(gem)-cultura, separadas artificial ou erroneamente nas práticas de sala de aula e em livros didáticos.

Os legados culturais presentes na unidade são: a organização *The Peace Pledge Union*, uma organização britânica que teve grande impacto no desarmamento das nações durante a Segunda Guerra Mundial; as campanhas da Unicef e suas contribuições para o cumprimento dos direitos humanos; e as personalidades citadas, que são figuras que promoveram importantes mudanças sociais ou que de alguma forma contribuíram em âmbito social. Pelo silenciamento operado, perdeu-se a oportunidade de explorar a figura de Nelson Mandela como um legado cultural, justamente na única unidade em que há alguma representação africana. Mandela foi o líder negro mais importante da África do Sul e um grande símbolo de resistência contra as políticas do *apartheid* (The Nobel Prize, 1994). Em 1994, foi o primeiro presidente eleito democraticamente na África do Sul e no ano anterior recebeu o Prêmio Nobel da Paz, “pelo seu trabalho pelo fim pacífico do regime do *apartheid* e por lançar as bases para uma nova África do Sul democrática (The Nobel Prize, 2008, tradução nossa). Com base nas palavras de Silva (2016, p. 142) sobre o papel e legado de Mandela:

Em suas biografias e autobiografia apreende-se que a tradição viva em África não foi derrotada pela modernidade/colonialidade, e que são as tradições da África do Sul que renovam a filosofia política que orientou Mandela frente à Teoria Política ocidental, estéril de experiências capazes de solucionar problemas ou barbáries que ela mesma produziu, como

a segregação racial, os racismos de Apartheid, a divisão humana em hierarquias raciais. Mandela atuou politicamente para a superação de uma das mais brutais e engenhosas formas de dominação política da modernidade, combinando terror, burocracia e racismo.

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

## Terceiro passo: o que fizeram com Mandela na unidade?

Para ilustrar melhor este passo, trazemos os componentes MR-D 2) Língua-Discurso e gêneros discursivos e 3) Práticas de Linguagem(ns). O objetivo é observar se e como o texto/imagem que produziu o questionamento aparece nas práticas propostas pelo livro, nas quais obviamente se trabalham questões linguísticas foco das unidades (neste caso, a unidade 3), daí a relação entre ambos os componentes.

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

- a) os conteúdos do sistema fono-morfossintáticos da língua abordados são: a formação de palavras com os prefixos *un-*, *in-* e *dis-*; os usos dos conectivos *if*, *the*, *so*, *also*, *after that*, *as a result*, *in addition to* e *unless*; e, por último, a produção/compreensão de orações condicionais (*first conditional*). Ressalta-se aqui que embora a unidade trabalhe com textos, ela orienta atividades restritas ao nível da frase, como “*In your notebook, write sentences based on the topic of the campaign posters above. Use de first conditional as in the example below*” (Franco, 2018, p. 65).
- b) o(s) gênero(s) discursivo(s) em foco são: textos informativos de *sites*, cartazes de campanha e aforismo, este último utilizado na atividade aqui em pauta.

No que concerne ao componente de Práticas de Linguagem(ns), para efeitos didáticos, estas podem ser aglutinadas em:

- práticas de produção: produção escrita, produção oral, tradução entre línguas ou transposição de variedades ou discursos de uma mesma língua; e
- práticas de compreensão: leitura, compreensão auditiva e apreciação auditivo-visual.

Mas sabemos que é uma separação artificial, pois todas elas se inter-relacionam nas práticas de linguagem. Quando analisamos um livro didático ou material para as nossas

aulas, evidentemente as atividades propostas não estarão na forma de oficinas, como recomenda a Proposta MR-D e consta no título do componente, portanto, o formato de oficinas multirrede-discursivas se refere ao momento da complementação de um dado material.

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

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

A unidade também apresenta atividades de produção oral<sup>10</sup>, nas quais o aluno é levado a dar sua opinião e o seu posicionamento com base nas informações dos textos (lidos e ouvidos). Na seção *Listening and Speaking*, há atividades que permitem que o aluno exponha seus argumentos, mas há uma predominância por perguntas de produção e compreensão oral cujas respostas estão explícitas no áudio<sup>11</sup>, sendo necessário apenas repetir.

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

Um dos objetivos da unidade é “compreender e produzir cartazes de campanhas (*campaign posters*)” (Franco, 2018, p. 57), assim, embora apareçam textos em outros gêneros, o gênero focado é o cartaz de campanha com motivos sociais, por exemplo,

---

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

11 No livro do professor consta a transcrição dos áudios, por isso podemos fazer tais afirmações.

os cartazes das campanhas da UNICEF. Cabe apontar também que o gênero cartaz de campanha é apresentado apenas para a compreensão do uso do *if*, ou seja, o foco está na gramática e não na língua fazendo sentido mediada por um gênero discursivo:

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

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



Available at: <<https://br.pinterest.com/pin/539798705308736397/>>.  
Accessed on: September 5, 2018.

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

**Le@rning on the Web**

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

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

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

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

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

**Fonte:** Franco (2018, p. 65)

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

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

texto com o intuito de incentivar as pessoas a respeitarem as diferenças (o que é muito louvável para o convívio em sociedade) e acrescenta-se que o texto pode ser publicado em um boletim ou na internet para ser lido pelos colegas de turma. Como vemos, há poucas orientações sobre o gênero em que deverá se inscrever o texto.

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

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

### Step by Step

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

**Fonte:** Franco (2018, p. 68)

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

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

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

Voltando o nosso olhar para a atividade que nos causou o questionamento (ver Imagem 4), encontramos um grande problema: a frase de Mandela está desconectada do desenvolvimento da atividade. A atividade se inicia com a seguinte frase: “É através da educação que podemos aprender a compreender e respeitar as diferenças das outras pessoas” (tradução nossa). Posteriormente, o estudante deve utilizar o verbo na condicional para ajustar os aforismos, contudo, isso não será trabalhado dentro do gênero mobilizado. Acreditamos que, pelo fato de a frase de Mandela não apresentar a estrutura linguística trabalhada, a *first conditional*, a mesma não é explorada na atividade e, pelo visto, está ali enfeitando a folha (inclusive pelas cores que aparecem), constituindo uma frase a mais sobre respeito e diferenças, tema da unidade. Entretanto, ela não é explorada nem para a discussão do tema sociocultural (diversidade) nem para o trabalho com a língua. Já as frases apresentadas na atividade serviram apenas como um pretexto para o uso da gramática. Isto que acabamos de discutir corrobora o que declarou Santomé em 1995 (p. 161):

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

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

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

## **Quarto passo: a rede textual-discursiva e imagética**

A rede pensada aqui tem como propósito trabalhar efetivamente a figura de Nelson Mandela e seu legado, estrategicamente utilizado no livro, mas infelizmente silenciado. Procuramos manter o mesmo tema de língua abordado no livro, a *first conditional*, porém, sem descuidar a dimensão semântica.

O que fizemos foi pesquisar na internet, no *site* do Prêmio Nobel, a biografia de Nelson Mandela e foi isto que encontramos:

1) Biografia do Nelson Mandela, disponibilizada no *site* do Prêmio Nobel:

## Nelson Mandela Facts

---



Photo from the Nobel Foundation archive.

Nelson Rolihlahla Mandela  
The Nobel Peace Prize 1993

Born: 18 July 1918, Qunu, South Africa

Died: 5 December 2013, Johannesburg, South Africa

Residence at the time of the award: South Africa

Prize motivation: “for their work for the peaceful termination of the apartheid regime, and for laying the foundations for a new democratic South Africa”

Prize share: 1/2

---

### Africa's Greatest Freedom Symbol

Son of a chief, Nelson Mandela studied law and became one of South Africa's first black lawyers. Early in the 1950s he was elected leader of the youth wing of the ANC (African National Congress) liberation movement. When the country's white minority government prohibited the ANC in 1960, Mandela became convinced that armed struggle was inevitable. Inspired by the guerrilla wars in Algeria and Cuba, he organized a military underground movement that engaged in sabotage. In 1962 he was arrested and sentenced to life imprisonment for high treason and conspiracy against the state.

From 1964 to 1982 he was confined to the notorious prison island Robben Island, together with several other resistance leaders. He was then moved to prison on the mainland until his release in 1990. During his imprisonment, Mandela became a rallying point for South Africa's oppressed, and the world's most famous political prisoner.

Nelson Mandela shared the Peace Prize with the man who had released him, President Frederik Willem de Klerk, because they had agreed on a peaceful transition to majority rule.

---

To cite this section

MLA style: Nelson Mandela – Facts. NobelPrize.org. Nobel Prize Outreach AB 2022. Fri. 11 Nov 2022.

<<https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1993/mandela/facts/>>

Para seguir ampliando a rede, procuramos também o discurso do Nelson Mandela ao receber o prêmio Nobel em 1993.

2. Discurso de Nelson Mandela, disponível para leitura, compreensão auditiva e apreciação auditivo-visual em: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1993/mandela/lecture/#footnote2>

Nelson Mandela held his Nobel Lecture on 10 December 1993, in the Oslo City Hall, Norway.  
Acceptance and Nobel Lecture, 10 December 1993

Your Majesty the King,  
Your Royal Highness,

Esteemed Members of the Norwegian Nobel Committee,  
Honorable Prime Minister, Madame Gro Harlem Brundtland, Ministers, Members of  
Parliament and Ambassadors, Fellow Laureate, Mr. F.W. de Klerk, Distinguished Guests,  
Friends, Ladies and Gentlemen,

I extend my heartfelt thanks to the Norwegian Nobel Committee for elevating us to the  
status of a Nobel Peace Prize winner.

I would also like to take this opportunity to congratulate my compatriot and fellow laureate,  
State President F.W. de Klerk, on his receipt of this high honor.

Together, we join two distinguished South Africans, the late Chief [Albert Lutuli](#) and His  
Grace Archbishop [Desmond Tutu](#), to whose seminal contributions to the peaceful struggle  
against the evil system of apartheid you paid well-deserved tribute by awarding them  
the Nobel Peace Prize.

It will not be presumptuous of us if we also add, among our predecessors, the name of  
another outstanding Nobel Peace Prize winner, the late Rev [Martin Luther King Jr.](#)

He, too, grappled with and died in the effort to make a contribution to the just solution  
of the same great issues of the day which we have had to face as South Africans.

We speak here of the challenge of the dichotomies of war and peace, violence and non-  
violence, racism and human dignity, oppression and repression and liberty and human  
rights, poverty and freedom from want.

We stand here today as nothing more than a representative of the millions of our people  
who dared to rise up against a social system whose very essence is war, violence, racism,  
oppression, repression and the impoverishment of an entire people.

I am also here today as a representative of the millions of people across the globe, the  
anti-apartheid movement, the governments and organizations that joined with us, not  
to fight against South Africa as a country or any of its peoples, but to oppose an inhuman  
system and sue for a speedy end to the apartheid crime against humanity.

These countless human beings, both inside and outside our country, had the nobility  
of spirit to stand in the path of tyranny and injustice, without seeking selfish gain. They  
recognized that an injury to one is an injury to all and therefore acted together in defense  
of justice and a common human decency.

Because of their courage and persistence for many years, we can, today, even set the dates when all humanity will join together to celebrate one of the outstanding human victories of our century.

When that moment comes, we shall, together, rejoice in a common victory over racism, apartheid and white minority rule.

That triumph will finally bring to a close a history of five hundred years of African colonization that began with the establishment of the Portuguese empire.

Thus, it will mark a great step forward in history and also serve as a common pledge of the peoples of the world to fight racism, wherever it occurs and whatever guise it assumes.

At the southern tip of the continent of Africa, a rich reward in the making, an invaluable gift is in the preparation for those who suffered in the name of all humanity when they sacrificed everything – for liberty, peace, human dignity and human fulfillment.

This reward will not be measured in money. Nor can it be reckoned in the collective price of the rare metals and precious stones that rest in the bowels of the African soil we tread in the footsteps of our ancestors.

It will and must be measured by the happiness and welfare of the children, at once the most vulnerable citizens in any society and the greatest of our treasures.

The children must, at last, play in the open veld, no longer tortured by the pangs of hunger or ravaged by disease or threatened with the scourge of ignorance, molestation and abuse, and no longer required to engage in deeds whose gravity exceeds the demands of their tender years.

In front of this distinguished audience, we commit the new South Africa to the relentless pursuit of the purposes defined in the World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children<sup>12</sup>.

The reward of which we have spoken will and must also be measured by the happiness and welfare of the mothers and fathers of these children, who must walk the earth without fear of being robbed, killed for political or material profit, or spat upon because they are beggars.

They too must be relieved of the heavy burden of despair which they carry in their hearts, born of hunger, homelessness and unemployment.

The value of that gift to all who have suffered will and must be measured by the happiness and welfare of all the people of our country, who will have torn down the inhuman walls that divide them.

---

<sup>12</sup> The Declaration of the Rights of the Child, approved unanimously by the United Nations General Assembly on 20 November 1959, proclaimed ten fundamental rights, including those Mandela mentions. (Esta nota é do texto original)

These great masses will have turned their backs on the grave insult to human dignity which described some as masters and others as servants, and transformed each into a predator whose survival depended on the destruction of the other.

The value of our shared reward will and must be measured by the joyful peace which will triumph, because the common humanity that bonds both black and white into one human race, will have said to each one of us that we shall all live like the children of paradise.

Thus shall we live, because we will have created a society which recognises that all people are born equal, with each entitled in equal measure to life, liberty, prosperity, human rights and good governance.

Such a society should never allow again that there should be prisoners of conscience nor that any person's human right should be violated.

Neither should it ever happen that once more the avenues to peaceful change are blocked by usurpers who seek to take power away from the people, in pursuit of their own, ignoble purposes.

In relation to these matters, we appeal to those who govern Burma that they release our fellow Nobel Peace Prize laureate, [Aung San Suu Kyi](#), and engage her and those she represents in serious dialogue, for the benefit of all the people of Burma<sup>13</sup>.

We pray that those who have the power to do so will, without further delay, permit that she uses her talents and energies for the greater good of the people of her country and humanity as a whole.

Far from the rough and tumble of the politics of our own country. I would like to take this opportunity to join the Norwegian Nobel Committee and pay tribute to my joint laureate. Mr. F.W. de Klerk.

He had the courage to admit that a terrible wrong had been done to our country and people through the imposition of the system of apartheid.

He had the foresight to understand and accept that all the people of South Africa must through negotiations and as equal participants in the process, together determine what they want to make of their future.

But there are still some within our country who wrongly believe they can make a contribution to the cause of justice and peace by clinging to the shibboleths that have been proved to spell nothing but disaster.

It remains our hope that these, too, will be blessed with sufficient reason to realise that history will not be denied and that the new society cannot be created by reproducing the repugnant past, however refined or enticingly repackaged.

---

<sup>13</sup> Aung San Suu Kyi was granted the 1991 Nobel Peace Prize. See pp. 1-21. (Esta nota é do texto original)

We would also like to take advantage of this occasion to pay tribute to the many formations of the democratic movement of our country, including the members of our Patriotic Front, who have themselves played a central role in bringing our country as close to the democratic transformation as it is today.

We are happy that many representatives of these formations, including people who have served or are serving in the “homeland” structures, came with us to Oslo. They too must share the accolade which the Nobel Peace Prize confers.

We live with the hope that as she battles to remake herself, South Africa, will be like a microcosm of the new world that is striving to be born.

This must be a world of democracy and respect for human rights, a world freed from the horrors of poverty, hunger, deprivation and ignorance, relieved of the threat and the scourge of civil wars and external aggression and unburdened of the great tragedy of millions forced to become refugees.

The processes in which South Africa and Southern Africa as a whole are engaged, beckon and urge us all that we take this tide at the flood and make of this region as a living example of what all people of conscience would like the world to be.

We do not believe that this Nobel Peace Prize is intended as a commendation for matters that have happened and passed.

We hear the voices which say that it is an appeal from all those, throughout the universe, who sought an end to the system of apartheid.

We understand their call, that we devote what remains of our lives to the use of our country’s unique and painful experience to demonstrate, in practice, that the normal condition for human existence is democracy, justice, peace, non-racism, non-sexism, prosperity for everybody, a healthy environment and equality and solidarity among the peoples.

Moved by that appeal and inspired by the eminence you have thrust upon us, we undertake that we too will do what we can to contribute to the renewal of our world so that none should, in future, be described as the “wretched of the earth”<sup>14</sup>.

Let it never be said by future generations that indifference, cynicism or selfishness made us fail to live up to the ideals of humanism which the Nobel Peace Prize encapsulates.

Let the strivings of us all, prove Martin Luther King Jr. to have been correct, when he said that humanity can no longer be tragically bound to the starless midnight of racism and war.

---

<sup>14</sup> “Arise, ye wretched of the earth” is a line in the English version of the Internationale, a revolutionary socialist hymn written in Paris in 1871 and sung thereafter by socialists and communists. (Esta nota é do texto original)

Let the efforts of us all, prove that he was not a mere dreamer when he spoke of the beauty of genuine brotherhood and peace being more precious than diamonds or silver or gold.

Let a new age dawn!

Thank you.

A atividade na qual está incluída a frase de Nelson Mandela aborda a questão da educação como recurso para conhecimento da diversidade e respeito às diferenças, por isso, ao trazer o discurso de Mandela, conseguimos aprofundar a discussão sobre o tema, visto que é constantemente enfatizado que devemos lutar por uma sociedade sem divisões raciais, onde todos possam viver em paz.

3) Além de Nelson Mandela, procuramos na internet nomes de outros africanos ganhadores do prêmio Nobel. O resultado foi este:

#### **Prêmios Nobel de Paz:**

**1. Abiy Ahmed (2019) – Etiópia**

- Contribuições para o fim do conflito entre Etiópia e Eritreia.

**2. Denis Mukwege (2018) – República Democrática do Congo**

- Esforços para acabar com a violência sexual em zonas de guerra.

**3. Leymah Gbowee (2011) – Libéria**

- Ativista pela paz que ajudou a acabar com a guerra civil na Libéria.

**4. Ellen Johnson Sirleaf (2011) – Libéria**

- Primeira mulher eleita chefe de Estado na África, compartilhando o Nobel com Leymah Gbowee.

**5. Desmond Tutu (1984) – África do Sul**

- Arcebispo que lutou contra o *apartheid* usando métodos não-violentos.

**6. Kofi Annan (2001) – Gana**

- Ex-secretário-geral da ONU, reconhecido por seu trabalho pela paz mundial.

**7. Albert John Luthuli (1960) – África do Sul**

- Luta não-violenta contra o *apartheid*.

**8. Frederik Willem de Klerk (1993) – África do Sul**

- Recebeu o Prêmio Nobel junto com Nelson Mandela por seus esforços para terminar com o *apartheid*.

### Prêmios Nobel de Literatura:

**9. Abdulrazak Gurnah (2021) – Tanzânia**

- Reconhecido por sua obra sobre os efeitos do colonialismo e a migração.

**10. Nadine Gordimer (1991) – África do Sul**

- Escritora que abordou as tensões políticas e sociais da África do Sul.

**11. John M. Coetzee (2003) – África do Sul (naturalizado australiano)**

- Escritor que explora a condição humana e as realidades do *apartheid*.

### Prêmios Nobel de Medicina:

**12. Max Theiler (1951) – África do Sul**

- Desenvolveu uma vacina eficaz contra a febre amarela.

**13. Allan Cormack (1979) – África do Sul (naturalizado americano)**

- Desenvolveu a tomografia axial computadorizada (TAC).

**14. Wolde Yohannes e Ueshull Wolde-Yohannes (Sem informações precisas)**

- Não há registro de prêmios Nobel concedidos a pessoas com esses nomes.

### Prêmios Nobel de Química:

**15. Aaron Klug (1982) – África do Sul-britânico**

- Reconhecido por seu trabalho com cristalografia de proteínas.

**16. Ahmed Zewail (1999) – Egito-americano**

- Conhecido por seu trabalho pioneiro na femtoquímica.

**Fonte:** <https://observatorio3setor.org.br/noticias/lista-conheca-10-africanos-que-ganharam-o-premio-nobel/> e <https://revistaraca.com.br/africanos-vencedores-do-premio-nobel/>

## Quinto passo: complementação didática em oficinas multirrede-discursivas para o ensino-aprendizagem de inglês

Por que oficinas? O leitor pode se perguntar.

[...] o intuito é propiciar um espaço de trabalho em que professor e estudantes compartilhem responsabilidades e aprendizados; dizendo em outras palavras: que o professor atue como mediador e não como detentor do saber, e que o estudante, por sua vez, seja autônomo e responsável pela sua aprendizagem (Rabasa, 2023, p. 15-16).

A complementação didática, na forma de oficinas, embora pensada pelo professor, possibilitará a autonomia e responsabilidade pelo aprendizado por parte dos estudantes. Cumpre destacar que existe uma relação de interdependência entre os três componentes da MR-D: *intercultural multirrede-discursivo, língua-discurso e gêneros discursivos e práticas de linguagem(ns) em oficinas multirrede-discursivas*. A MR-D propõe que quando analisemos os materiais ou os planejemos, selecionemos temas socioculturais devidamente contextualizados e exemplificados em textos escritos em gêneros discursivos nas práticas de linguagem(ns). Nas palavras de Serrani (2010 [2005], p. 63, grifo da autora):

[...] as atividades de produção e compreensão devem ser *interdependentes* dos componentes intercultural e de língua-discurso. Essa interdependência se refere especialmente à adequação da produção verbal a gêneros e contextos discursivos. por exemplo: em um dado território e contexto sócio-históricos, no seio de um grupo social, as práticas serão de certo(s) gênero(s) discursivo(s). Nele(s) haverá marcas linguística-discursivas que produzirão determinados efeitos de sentido.

Discutimos a seguir duas oficinas voltadas para o trabalho com o Prêmio Nobel e os legados culturais africanos, em relação com o estudo da *first conditional* e os conectivos na produção do gênero discursivo biografia.

**Quadro 2** – Eixos trabalhados na oficina

<b>Componente MR-D</b>	<b>Constituintes, conteúdos e práticas de linguagens</b>
Intercultural multirrede-discursivo	Legados culturais: Nelson Mandela e outras personalidades do continente africano e do Brasil
Língua-discurso e gêneros discursivos	Conteúdos fono-morfo-sintáticos da língua: <i>first conditional</i> e conectivos  Gênero discursivo em foco: Biografia
Práticas de Linguagem(ns) em oficinas multirrede-discursivas	Leitura (L), produção escrita (PE), produção oral (PO), compreensão auditiva (CA), apreciação auditivo-visual (AAV)

**Fonte:** Elaboração própria

Como pode observar-se no quadro acima, fizemos uma seleção no que diz respeito aos eixos que nos interessavam trabalhar na oficina proposta. O que nos move é resolver a situação-problema detectada no LD, conforme apresentamos na sua análise, contribuir para uma formação cidadã dos estudantes e colocar em prática as determinações da

Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Propomos como atividades a serem desenvolvidas na forma de oficinas as seguintes:

### **Oficina 1**

1) Começar destacando a frase de Mandela e discutir com os alunos sobre a importância dada a ele no LD em comparação com outras figuras; ou seja, aqui poderíamos levar os estudantes a reconhecer o silenciamento operado da figura e legado de Mandela. É relevante partir da atividade do livro e questioná-la para iniciar um trabalho de combate às opressões sociais e discursivas, a partir de um movimento inverso: não é o livro o que dita a verdade, mas nós, professores e estudantes, podemos (e devemos) questionar a transparência dos sentidos já dados. Entendemos, com Antunes e Modesto (2018, p. 344),

[...] que diversos operadores de dominação se enraízam, se fortalecem acompanhando seus ecos na sociedade. Os educadores precisam estar atentos a esta questão, uma vez que podem reforçar tais operadores através de suas escolhas didático-pedagógicas, claramente observáveis em seus materiais de ensino.

2) Indagar se os estudantes conhecem Nelson Mandela e orientar a leitura da pequena biografia de Nelson Mandela disponibilizada no *site* do Prêmio Nobel, destacando, em uma apresentação com *slides*, aspectos importantes de sua vida e a sua luta contra o *apartheid*. Aqui seguimos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), quando declaram, entre muitas outras resoluções, que a História Africana deve ser tratada na perspectiva positiva e não apenas pela miséria e pela discriminação. De acordo com Jorge (2014, p. 79), as identidades positivas “são marcadas pela compreensão, apreciação, valorização e afirmação da condição de ser negro”, e acrescentaríamos de se situar em países africanos, de pertencer ao continente africano. Isto é crucial numa sociedade como a brasileira, que historicamente tem se distanciado das suas origens africanas e que mostra na escola – materializada em currículos construídos sob a ótica eurocêntrica – uma história única dos países africanos e de seus cidadãos, associada à pobreza, ao atraso, à fome.

Seria relevante indagar se os alunos conhecem, escutaram sobre ou estudaram em outras disciplinas na escola figuras negras da cultura brasileira que em algum momento foram apagadas no Brasil. O objetivo aqui é fazer uma ponte com a realidade

do estudante, escutar sua voz, dar espaço para sua individualidade (Grigoletto, 1999), que possa indagar-se sobre a própria cultura (neste caso, a nacional). Este é um pilar da Proposta Multirrede-Discursiva, como afirma Serrani (2023, p. 102-103, tradução própria):

[...] cabe lembrar que, na proposta multirrede-discursiva, a consideração da cultura de partida é crucial, devido às questões identitárias profundas que as temáticas da cultura de origem podem propiciar, e também porque socioculturalmente é relevante que o estudante pratique falar ou escrever sobre seu país de origem na língua que aprende.

3) Relacionada com a atividade anterior, pode se orientar a pesquisa na internet para entender o que foi o *Apartheid* sul-africano, quando ocorreu, o que significou e que figuras estiveram envolvidas nesse regime de segregação.

4) Por fim, pode se pedir que os estudantes compartilhem oralmente o que descobriram na pesquisa e que se posicionem dando sua opinião sobre o *apartheid* sul-africano, racismo e violência de estado. É possível que a discussão se deslize para as violências de estado cometidas no Brasil contra as pessoas negras, principalmente contra as que vivem em comunidades situadas à margem nos centros urbanos. Essa atividade de produção oral e compreensão auditiva poderia fechar a oficina.

## Oficina 2

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido na oficina anterior, nesta pode começar-se o trabalho com o discurso de Nelson Mandela para, progressivamente, trabalhar a língua e os efeitos de sentido.

1) Ler o discurso de Mandela várias vezes e, em alguma delas, assistir ao vídeo do mesmo.

2) Pode-se focar em trechos relevantes do discurso, previamente escolhidos pelo professor, para realizar a leitura em voz alta e observar particularidades fonéticas:

“The children must, at last, play in the open veld, no longer tortured by the pangs of hunger or ravaged by disease or threatened with the scourge of ignorance, molestation and abuse, and no longer required to engage in deeds whose gravity exceeds the demands of their tender years.”

“The reward of which we have spoken will and must also be measured by the happiness and welfare of the mothers and fathers of these children, who must walk the earth without fear of being robbed, killed for political or material profit, or spat upon because they are beggars.”

“These great masses will have turned their backs on the grave insult to human dignity which described some as masters and others as servants, and transformed each into a predator whose survival depended on the destruction of the other.”

“The value of our shared reward will and must be measured by the joyful peace which will triumph, because the common humanity that bonds both black and white into one human race, will have said to each one of us that we shall all live like the children of paradise.”

“Thus shall we live, because we will have created a society which recognises that all people are born equal, with each entitled in equal measure to life, liberty, prosperity, human rights and good governance. Such a society should never allow again that there should be prisoners of conscience nor that any person’s human right should be violated.”

“Neither should it ever happen that once more the avenues to peaceful change are blocked by usurpers who seek to take power away from the people, in pursuit of their own, ignoble purposes.”

“It remains our hope that these, too, will be blessed with sufficient reason to realise that history will not be denied and that the new society cannot be created by reproducing the repugnant past, however refined or enticingly repackaged.”

“This must be a world of democracy and respect for human rights, a world freed from the horrors of poverty, hunger, deprivation and ignorance, relieved of the threat and the scourge of civil wars and external aggression and unburdened of the great tragedy of millions forced to become refugees.”

“[...] we devote what remains of our lives to the use of our country’s unique and painful experience to demonstrate, in practice, that the normal condition for human existence is democracy, justice, peace, non-racism, non-sexism, prosperity for everybody, a healthy environment and equality and solidarity among the peoples.”

“Moved by that appeal and inspired by the eminence you have thrust upon us, we undertake that we too will do what we can to contribute to the renewal of our world so that none should, in future, be described as the “wretched of the earth”.”

3) Como ilustração, propomos a discussão sobre o seguinte trecho do discurso, muito relacionado com o abordado na unidade 3 do LD:

“The children must, at last, play in the open veld, no longer tortured by the pangs of hunger or ravaged by disease or threatened with the scourge of ignorance, molestation and abuse, and no longer required to engage in deeds whose gravity exceeds the demands of their tender years.”

Depois da leitura do discurso, pode se solicitar dos alunos que deem sua opinião sobre o direito das crianças e adolescentes a serem alimentados, ao ócio, à saúde e falar sobre diversas realidades, em que esses grupos sociais são violentados de diversas formas. Isso pode ser feito, de maneira específica, com diversos trechos do texto.

4) Na sequência, pode-se inserir o trabalho com a *first conditional*. Seria relevante apresentar exemplos para que os alunos compreendam o seu uso e sentidos. O professor pode utilizar um trecho do discurso, fazer os ajustes correspondentes e apresentar o exemplo para os alunos. Além de observar a estrutura composta por dois membros 1) *if* + verbos no *simple present* + 2) verbo no *simple future* + infinitivo, e a possibilidade de alternância dos mesmos, seria relevante discutir os sentidos do trecho no modo condicional. Por exemplo:

Trecho:

“The children must, at last, play in the open veld, no longer tortured by the pangs of hunger or ravaged by disease or threatened with the scourge of ignorance, molestation and abuse, and no longer required to engage in deeds whose gravity exceeds the demands of their tender years.”

Utilizando o mesmo trecho acima, pode-se apresentá-lo ajustado na *first conditional* nas duas possibilidades mencionadas:

**If** children **have** their rights respected, they **will be** able to enjoy their childhood.

Com este exemplo, possibilitamos que o aluno observe as marcas linguísticas e reflita sobre os direitos na infância, dos quais muitas crianças são privadas devido a opressões raciais e culturais que impedem o seu desenvolvimento pleno. Ao utilizarmos a *first conditional*, incentivamos o aluno a questionar e refletir sobre nossa sociedade atual e suas mudanças necessárias. Ainda há crianças e adolescentes no mundo tolhidas em seus direitos, assim, o mecanismo linguístico em foco possibilitaria pensar sobre o futuro, o que poderia ou não acontecer dependendo de determinadas condições.

5) Uma outra prática relacionada com o conteúdo de língua-discurso objeto da complementação, a *first conditional* e seu funcionamento discursivo -, poderia se centrar no trabalho com acréscimos não esperados na reformulação de afirmações tomadas do discurso e modificadas para expressar ações futuras, possíveis ou prováveis a partir de condições. A prática de reformulação é privilegiada nos trabalhos que se filiam à MR-D e na descrição da Proposta pela sua autora. Para Serrani (2020, p. 53), este tipo de prática permite o desenvolvimento da “dimensão expressivo-enunciativa”. Baseada em Fabre e Cappeau (1996), a autora aponta a existência de dois tipos de acréscimos: os esperados e os não esperados. Estes últimos “introduzem tópicos novos, enriquecendo a argumentação mediante hipóteses, exemplos, contraexemplos ou outras derivações de sentidos, para melhor fundamentar o que se está expressando” (Serrani, 2020, p. 53). Nesse sentido, podem se apresentar afirmações do discurso transformadas na *first conditional*, como:

Excertos do discurso:

“The children must, at last, play in the open veld, no longer tortured by the pangs of hunger or ravaged by disease or threatened with the scourge of ignorance, molestation and abuse, and no longer required to engage in deeds whose gravity exceeds the demands of their tender years”.

Afirmação que pode ser reformulada a partir de possíveis derivações de sentidos por parte dos estudantes:

### *If children don't have the chance to play...*

Desta forma, os aprendizes têm a possibilidade de tomar a palavra na nova língua para se posicionarem sobre o tema sociocultural em discussão, utilizando os recursos linguísticos estudados; algo distante das costumeiras atividades de completar com o verbo, muito presentes na unidade didática analisada.

Outro exemplo ilustrativo é o seguinte:

“The reward of which we have spoken will and must also be measured by the happiness and welfare of the mothers and fathers of these children, who must walk the earth without fear of being robbed, killed for political or material profit, or spat upon because they are beggars. They too must be relieved of the heavy burden of despair which they carry in their hearts, born of hunger, homelessness and unemployment”.

### *If the children go hungry or have nowhere to live...*

Ou fazendo o caminho inverso: oferecendo as possibilidades de ações e resultados possíveis e que os alunos pensem na condição que possibilitaria essas ações. Tal atividade pode ser realizada de maneira oral e escrita.

6) Neste momento, pode-se resgatar a biografia de Nelson Mandela para destacar alguns aspectos desse gênero discursivo, conforme as oportunas contribuições de Bakhtin, de quem já falamos antes. Trata-se de um gênero secundário, e que é preciso ensinar-aprender; não deve deixar-se ao acaso e esperar que o aluno construa uma biografia sem antes tê-lo estudado e com ele se familiarizado. Isto porque surge “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (Bakhtin, 2011, p. 263). Os gêneros discursivos, principalmente os secundários, mais complexos, “para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele” (Bakhtin, 2011, p. 285). É bom apresentar as esferas<sup>15</sup> em que pode circular (não seria o caso da familiar, por exemplo), o público ao que pode ser destinado, a função social que cumpre e como se constrói: qual seu conteúdo temático (qual o tema trabalhado, do que se fala nele?), a composição (a forma que adota o gênero biografia, suas partes, sua estrutura) e o estilo (os mecanismos linguísticos que fazem possível o gênero, como os marcadores temporais, os tempos verbais do passado e do presente histórico, os conectivos, recurso este objeto da unidade antes analisada etc.).

15 Para a compreensão das esferas na teoria bakhtiniana, sugerimos consultar Bakhtin (2011) e/ou o Glossário CEALE, da UFMG: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana#:~:text=O%20que%20s%C3%A3o%20essas%20%E2%80%9Cesferas,comunica%C3%A7%C3%A3o%20art%C3%ADstica%2C%20cient%C3%ADfica%2C%20sociopol%C3%ADtica.>

7) Seria relevante, para de novo apontar e indicar esses elementos, apresentar outra biografia, desta vez, de uma personalidade negra brasileira, isto é, resultado da diáspora africana. Isso pode ser feito rapidamente na internet. E acrescentamos o que Franzoni e Correa propõem: que durante a leitura da biografia, os alunos reconheçam detalhes e momentos da vida do/a biografado/a, e “pode ser interessante propor aos alunos o traçado de uma linha do tempo no quadro, incluindo os acontecimentos enumerados na biografia, e as respectivas marcas de tempo e lugar” (2020, p. 119), além do uso dos tempos verbais necessários para a formulação dos acontecimentos. Isto, como sugerem Franzoni e Correa (2020, p. 119), pode ser acompanhado por um mapa em que os estudantes possam localizar os espaços geográficos mencionados no texto.

8) Por fim, pode ser feito um sorteio com o nome de outras personalidades africanas que ganharam o prêmio Nobel (segundo a lista que consta no passo 4), a fim de que os alunos escrevam, como dever de casa, uma biografia a partir dos conhecimentos construídos na oficina. As produções podem ser lidas para a turma e, inclusive, publicadas em um *blog* criado pela/para a turma fazer circular os trabalhos e dar visibilidade a culturas, espaços e figuras da história da África silenciadas historicamente.

O que foi apresentado e discutido nas oficinas constitui um caminho, uma proposta dentre muitas outras que poderiam ser pensadas para trabalhar a representação da África e dos africanos no ensino-aprendizagem de língua inglesa.



# Considerações finais

Neste *e-book*, tivemos como objetivo amplo contribuir para a formação continuada do docente, mostrando uma possibilidade de análise e de complementação criteriosa do livro didático. Especificamente nos interessou observar as representações da África e das culturas africanas no livro para o ensino-aprendizagem de inglês no 9º ano da rede pública, *Way to English for Brazilian Learners* (Franco, 2018), aprovado no PNLD. Nesse intuito nos filiamos à Proposta Multirrede-Discursiva, de Serrani (2010 [2005], 2020, 2023) e aos cinco passos que a autora propõe para que possamos combater estereótipos no exercício docente de planejar e pôr em prática as nossas aulas de línguas.

Optamos por esta proposta porque

Acreditamos no seu papel de bússola para o professor em sua relação com materiais didáticos e paradidáticos, pois lhe permite fazer um recorte planejado, cuidadoso e organizado de conteúdos, discursos e textos diante da abundância que costuma aparecer em livros didáticos de línguas (Rabasa, 2023, p. 3-4).

Ainda dentro de sala de aula, enfrentamos grandes desafios, como a falta de preparação dos professores sobre o tema, o que resulta principalmente em um ensino eurocêntrico ou norte-americanizado, quando nos referimos ao ensino de língua inglesa. Além disso, nos deparamos com livros didáticos carentes de diversidade cultural e étnico-racial e com currículos que sequer abrem espaços para refletir criticamente sobre as muitas colonialidades existentes na nossa sociedade. Embora o livro analisado apresente temas de grande relevância social na educação em inglês no Brasil, quando o assunto é a história e cultura africanas, dentre as oito unidades que compõem o livro, somente uma traz, no canto da página e desconectada da atividade proposta, uma menção a Nelson Mandela.

Nas seções pré e pós-unidades, remete-se ao continente de forma vaga, apenas como necessidade de inclusão. O problema se agrava se considerarmos que o *Way to English for Brazilian Learners* foi o livro didático mais aprovado e adquirido pelas escolas públicas, em torno de 696.131 exemplares mais especificamente, sendo que o segundo mais adquirido foi praticamente a metade desse valor<sup>16</sup>. Com base na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, as escolas são responsáveis por supervisionar a aplicação da DCNERER nos livros didáticos, porém se o livro não cumpre fielmente o que está descrito no documento e ainda é o mais aceito, precisamos nos questionar: onde está o problema? Ainda não se reconhece a importância do ensino da história e culturas africanas como parte constitutiva da nossa cultura e nossa identidade? Será que a

---

16 O leitor interessado pode consultar o anexo de Kabongo (2022).

formação de professores e de profissionais da educação voltada para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 permanece como projeto futuro ou inalcançável?

Vemos que a colonialidade do poder, do ser e do saber se mantém claramente através do silenciamento das culturas africanas no ensino, tratando-as como *souvenirs* (Santomé, 1997), por isso é indispensável pensar alternativas decoloniais ao ensino colonial (Matos, 2020). É necessário ter consciência de que o silenciamento das culturas continua presente, ainda há muito o que ser feito para cortar as raízes coloniais que sufocam os povos oprimidos. Nesse sentido, quisemos deixar a nossa contribuição neste livro.



# Referências

- ADICHIE, C. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBERTI, V.; PEREIRA, A. Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. **Estudos Históricos**, v. 39, p. 25–56, 2007.
- ALENCASTRO, L. África, números do tráfico atlântico. *In*: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ANTUNES, V.; MODESTO, W. Herança africana nos livros didáticos de espanhol: ainda em busca da representatividade. *In*: BARROS, C.; COSTA, E.; FREITAS, L. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 343–355.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BEZERRA, I.; NASCIMENTO, A.; FERREIRA, W. Um livro didático de inglês e a representação de pessoas negras: desenhando uma abordagem de ensino-aprendizagem crítica. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, v. 18. n. esp., p. 220–240, 2017.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 22 ago. 2022.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 02 dez. 2022.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02 dez. 2022.
- CAVALLEIRO, E. S.; GOMES, J. V. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 1998.

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

CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

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

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

FRANZONI, P. H.; CORREA, G. Ensino de português como língua estrangeira: o gênero biografia em perspectiva multirrede-discursiva. *In*: SERRANI, S. **Cultura e Literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 101-131.

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

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

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

KABONGO, S. M. S. **A representação africana no ensino de língua inglesa: uma análise de livros didáticos propostos pelo PNLD 2020**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

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

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

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

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

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

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

ONU. 2011 – Ano Internacional das e dos Afrodescendentes. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/56464-2011-%E2%80%93-ano-internacional-das-e-dos-afrodescendentes>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ONU. Dia Internacional de Pessoas Afrodescendentes (31 de agosto). Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/244071-dia-internacional-de-pessoas-afrodescendentes>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RABASA, Y. “*Anhedonia*”: um conto cubano em perspectiva multirrede–discursiva na formação de professores de espanhol. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 4, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339456292>

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

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

SERRANI, S. A proposta multirrede-discursiva: antecedentes, descrição geral e exemplos. *In*: SERRANI, S. **Cultura e Literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 29-63.

SERRANI, S. La cultura e la letteratura nelle lezioni di spagnolo: cinque passi multirete-discorsivi contro gli stereotipi. *In*: VILLANI, A.; CARACCI, F. **La letteratura ispanoamericana nelle scuole superiori in Italia. Analisi e prospettive**. Roma: Sapienza Editrice, 2023. p. 87-110.

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

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

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



# Biodatas das autoras

**Suzany Moura Saldanha Kabongo** é mestra (2022) em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Letras – Português e Inglês (2016–2019) pela Universidade Paulista (UNIP). Desenvolveu as pesquisas *A representação africana no ensino de língua inglesa: uma análise comparativa dos livros didáticos propostos pelo PNLD 2020* e *Anatomia do livro didático: um estudo comparativo entre Way to English for Brazilian Learners e Circles*. Integra o grupo de pesquisa *A Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D): componentes e lineamentos para a formação em línguas (materna e estrangeiras)*.

**Yamilka Rabasa** é doutora em Linguística Aplicada (2018) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Linguística Aplicada (2012) com bolsa do CNPq pela Universidade de Brasília (UnB), e licenciada em Letras (2006) pela Universidade de Havana. Atua como professora Adjunta do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília e como orientadora plena no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da mesma instituição. É líder do Grupo de Pesquisa *A Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D): componentes e lineamentos para a formação em línguas (materna e estrangeiras)*, e desenvolve pesquisas sobre ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil, formação de professores de espanhol em língua-discurso-cultura, interculturalidade crítica e contística cubana de mulheres no Período Especial.

Publique com a gente e  
compartilhe o conhecimento



[www.letraria.net](http://www.letraria.net)

