

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GLAUCIA VARGAS SANCHEZ

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639/2003 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
LÍNGUA INGLESA: REALIDADE OU ILUSÃO?

CURITIBA  
2015

GLAUCIA VARGAS SANCHEZ

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639/2003 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
LÍNGUA INGLESA: REALIDADE OU ILUSÃO?

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de especialista do curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Ma. Tatiane Valéria R. de Carvalho

CURITIBA  
2015

*“É necessário todo um vilarejo para educar uma criança.”  
(Provérbio africano)*

## RESUMO

Esta monografia tem o intuito de analisar o Livro Didático de Língua Inglesa *Alive!* (2012), adotado pela escola municipal Julia Amaral di Lenna para o trabalho com a língua inglesa do sexto ao nono ano, a fim de verificar como a questão étnico-racial é, ou deveria ser, abordada/trabalhada no material. Para isso, apresenta-se alguns trechos de documentos referenciais da educação (PCNs, Diretrizes e Lei n. 10.369/2003) que tratam, direta ou indiretamente, sobre as questões étnico-raciais, visto que a coleção didática selecionada baseia-se nesses referenciais; e conceitua-se letramento crítico e visual, visto que estes compõem a base teórica para análise. A partir da análise foi possível verificar a adequação da abordagem da questão étnico-racial no Livro Didático, que na maioria das vezes não a problematiza.

Palavras-chaves: Relações étnico-raciais. Letramento visual. Letramento Crítico. Lei n.10.639/2003. Livro didático.

## **ABSTRACT**

This paper aims to analyze the English textbook collection *Alive!* (2012) used at public elementary school Julia Amaral di Lenna for teaching the English language to students from sixth to ninth grade, in order to check how the ethnical-racial subject is or was supposed to be approached in it. For that, it is presented some excerpts from legal documents for Education which address directly or indirectly the ethnical-racial subjects, considering that the analyzed collection is based on these documents; and the concepts of critical and visual literacy are defined, once these are the theoretical background for this analysis. From this analysis, it was possible to see the matters related to adequacy in the ethnical-racial approach of the textbook, which most of the time does not problematize it.

**Keywords:** Ethnical-racial relations. Visual literacy. Critical literacy. Brazilian Law 10.639/2003. Textbook.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	7
2 A LEI N. 10.639/2003 NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	9
3 LETRAMENTOS VISUAL E CRÍTICO .....	13
4 ANÁLISE DA COLEÇÃO <i>ALIVE!</i> .....	16
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	30
REFERÊNCIAS.....	33
ANEXO.....	35

## 1 INTRODUÇÃO

Com a implementação da Lei n. 10.369/2003 (no anexo) tornou-se obrigatório o ensino das relações étnico-raciais nas escolas. Para tanto, os professores precisam de material e formação para poder trabalhar o tema em suas aulas. Os novos livros do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) para língua inglesa abordam essa questão?

Este trabalho pretende analisar o livro de língua inglesa adotado pela escola municipal Julia Amaral di Lenna para o trabalho com a língua inglesa do sexto ao nono ano: o livro *Alive!* (2012), da editora Anzol. Por meio dele será verificado se há a presença de imagens e assuntos sobre os negros no livro e, por meio do letramento crítico e visual, será analisado como a questão étnico-racial é abordada/trabalhada no material.

Ao delimitar a pesquisa, levou-se em conta a questão temporal para a realização da mesma (seis meses), o contexto em que é trabalhado o livro, ou seja, uma escola municipal que atende alunos de sexto ao nono ano, e o material disponibilizado pelo PNLD e escolhido pela maioria das escolas da rede: o livro *Alive!* (2012).

Optou-se por esse recorte, pois a coleção é a adotada pela equipe da área da escola escolhida e ela possui apenas quatro volumes, um número adequado para o tempo disponível para analisar o quanto a questão étnico-racial é abordada, o quanto correspondem ou não com o que a Lei e as diretrizes municipais exigem e, principalmente, de que maneira esse assunto é tratado no material.

O foco da pesquisa se dará entre o sexto e o nono ano, pois é a partir daí que os alunos têm contato com a língua estrangeira, em duas aulas semanais de 50 minutos cada. A escola municipal em que o livro é adotado atende a comunidade a partir do primeiro ano do fundamental, mas a inserção da língua inglesa acontece no sexto ano. Não foi definida uma série específica, pois, numa análise inicial, percebeu-se que, dependendo do volume do livro, a questão étnico-racial não é sequer mencionada.

Assim, para análise, inicialmente serão apresentadas informações sobre alguns documentos referenciais da educação, que tratam, direta ou indiretamente, sobre as questões étnico-raciais, visto que os livros didáticos selecionados se baseiam em alguns deles. Em um segundo momento serão definidos os conceitos de letramento crítico e visual, visto que essas teorias ajudarão na análise dos livros didáticos, quanto a como é abordada a questão étnico-racial. E por fim será realizada a análise das imagens e atividades que tratam da questão racial, a fim de verificar a adequação da abordagem da questão étnico-racial no livro didático de língua inglesa.



## 2 A LEI N. 10.639/2003 NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O racismo, ainda presente no Brasil é resultado de uma longa trajetória equivocada baseada numa teoria científica que afirmava haver a existência de diferentes raças na espécie humana e que algumas delas teriam características superiores às outras, servindo perfeitamente como justificativa para a escravização de outros seres humanos. Observa-se que, mesmo após esse período de nossa história, esses conceitos racistas ainda estão presentes no imaginário das pessoas.

Segundo Lopes, o racismo no Brasil age desta forma:

onde o branco ocupa as posições privilegiadas devido à valorização positiva que é dada à sua brancura. (BENTO, 2002, p. 28, *apud* LOPES, 2008, p.39). E ao negro que está inserido na categoria dos “estigmas tribais de raça, nação e religião que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família” (GOFFMANN, 1988, p. 14, *apud* LOPES, 2008, p.39), está reservada a negatividade atribuída ao seu pertencimento racial, impondo-lhe características de descredito, que lhe rouba a humanidade e torna-o indesejável (GOFFMAN, 1988, p.14-15, *apud* LOPES, 2008, p. 39).

Assim, a escola como parte integrante da sociedade acaba por repetir certos comportamentos existentes nela. Portanto, faz-se necessário o trabalho dos educadores em inverter essa correnteza e ensinar seus educandos o quão equivocado é esse pensamento, formando cidadãos que não repitam os erros de seus antepassados.

Observa-se que no Brasil existia uma negação em oferecer aos sujeitos da comunidade escolar o acesso à História e Cultura Afro-Brasileira. Segundo Souza,

existe uma hegemonia eurocêntrica no currículo escolar brasileiro e o papel da Lei 10639/03 é de se opor a esta situação fazendo a escola refletir sobre a diversidade, pluriculturalidade e multiculturalidade dos diversos sujeitos no seu espaço, que refletem a realidade de nossa sociedade (SOUZA *apud* LOPES, 2008, p. 37).

Percebe-se um desencontro entre o discurso universalista da escola e os alunos de ascendência africana, considerados negros, pois ao se negar a sua história, negam-se estes como sujeitos da história do Brasil e, ao negar o

acesso à nossa diversidade cultural, os prejuízos atingem a toda população brasileira.

Nesse contexto, houve a preocupação em tornar obrigatória a presença do negro como sujeito participante na formação da sociedade brasileira. Para isso, criou-se a Lei n. 10.639/2003, que altera a Lei n. 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".

Desde que essa lei entrou em vigor, em 2003, os materiais didáticos produzidos precisam contemplar as relações étnico-raciais, assim como os documentos que norteiam sua elaboração. Com isso, buscou-se tais documentos para observar o que eles contemplavam sobre o assunto e o porquê se faz necessário o ensino de língua estrangeira.

Segundo nossas diretrizes:

O interesse pelas línguas estrangeiras faz-se presente ao longo do percurso da humanidade. A história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural (BRASIL, 2006).

Em relação a essa diretriz não foi encontrada nenhuma menção à Lei n. 10.639/2003, mesmo ela sendo de 2006. Então, decidiu-se verificar se nas diretrizes estaduais existia alguma referência sobre relações étnico-raciais. Como pode ser visto no trecho a seguir, o que há nessa diretriz é a indicação de inserção do conteúdo “diversidade étnico-cultural”, e este está vinculado à Lei n. 10.639/03, informada em nota de rodapé:

Assim, nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes. Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à **diversidade étnico-cultural**<sup>6</sup> quanto aos problemas sociais contemporâneos<sup>7</sup> e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária. Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados

com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais (BRASIL, 2008, grifo nosso).

---

6 Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

7 Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento à violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.

Como a Lei n. 10.639/2003 é federal, também se buscou referencial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas eles são datados de 1998, portanto anteriores a lei. No entanto, o tema referente à questão étnico-racial aparece quando mencionada a pluralidade cultural:

Comparativamente, **a pluralidade cultural brasileira** (indígenas, negros, brancos, católicos, seguidores de cultos religiosos de origem africana, judeus, sambistas, adeptos de reggae etc.) pode ser trazida à tona em uma tentativa de acabar com visões estereotipadas do que é ser brasileiro. Em um país culturalmente plural como o Brasil, é pernicioso trabalhar em sala de aula com uma visão que exclui grande parte da população brasileira das representações que a criança costuma ter no discurso pedagógico (o que inclui também suas representações em material didático): branco, católico, morador do sul-maravilha, classe média, falante de uma variedade hegemônica etc. (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Já ao pesquisar sobre o ensino e aprendizagem da língua estrangeira, os PCNs dizem, especificamente em relação ao inglês, que sua aprendizagem deve permitir ao aluno o conhecimento para uso da língua em vários níveis sociais e comunidades:

É esta concepção que se deve ter da aprendizagem de uma língua estrangeira, notadamente do inglês: usá-lo para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas científicas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, no usos de tecnologias avançadas etc.). O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato (BRASIL, 1998).

A partir dessas informações, e antes de iniciar a análise do material escolhido, foi feita a leitura da apresentação da obra para verificar no que ela se baseia e se menciona a Lei n. 10.639/2003. Observou-se no início do texto

de apresentação do material que este está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pois

contribui para a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais, o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania; a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; e o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (MENEZES *et al.*, 2012, p.3).

Mais adiante, observou-se que o texto afirma, ainda, estar seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) datados de 1998, na qual se adota uma visão sociointeracional da aprendizagem de línguas, em que os alunos interagem com os colegas, com o professor e com os outros membros de sua comunidade. Ao declarar os objetivos gerais da obra, os autores transcrevem os objetivos do PCN como segue:

- Levar os alunos a identificar, no universo que os cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue.
- Desenvolver nos alunos competências que os tornem aptos a se engajar em atividades de uso da linguagem, compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele criticamente.
- Desenvolver nos alunos, de modo integrado e contextualizado, as habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita), a fim de que eles possam utilizá-las em práticas sociais diversas.
- Levar os alunos a reconhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações, grupos sociais e culturas de diferentes partes do mundo.
- Desenvolver nos alunos consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que estão aprendendo.
- Levar o aluno a reconhecer as variações linguísticas (regionais, de classe social, de gênero, de registro, etc.) e a questionar possíveis preconceitos a elas relacionados (MENEZES *et al.*, 2012, p.4).

A partir do texto de apresentação fica clara a ausência da Lei n. 10.639/2003 na coleção didática *Alive!*, pois ela se baseia nos PCNs de 1998, anteriores à lei.

Portanto, por meio da análise do Livro Didático, será possível mostrar que a coleção cumpre o que propõe, mas infelizmente não se adequa aos termos da lei em questão.

### 3 LETRAMENTOS VISUAL E CRÍTICO

Para analisar os livros didáticos, quanto à abordagem das relações étnico-raciais, será necessário definir letramento crítico e visual. No entanto, antes disso, é necessária uma discussão sobre letramento.

O termo letramento surgiu no Brasil nos anos 1980, por meio dos estudos de Mary Kato. Após sua contribuição sobre letramento, duas outras escritoras realizaram discussões teóricas e metodológicas sobre letramento: Kleiman (1995) e Soares (1998).

Diferentemente de alfabetização, que seria o conhecimento descontextualizado, letramento seria o conjunto de habilidades individuais e práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em contexto social. Segundo Soares (2000):

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias.

Desse modo, verifica-se que a prática de letramento é social e culturalmente determinada, pois depende do contexto e das instituições, no nosso caso, da escola.

Atualmente, os textos são construídos utilizando mais de uma modalidade, como as imagens, a escrita, os sons e as ferramentas digitais. Além disso, com a disseminação das tecnologias de comunicação e informação surgiram novas práticas de leitura e escrita na sociedade contemporânea, havendo, assim, a necessidade da reformulação do conceito de letramento.

Assim como o termo multimodalidade, que surgiu devido à necessidade de explicar os textos que contêm uma pluralidade de modalidades, cujo seu significado ocorre por mais de um código semântico (escrita, imagem, etc.); houve a necessidade de ampliar o conceito de letramento, visto que além da

habilidade de ler e escrever, hoje se deve lidar com informações visuais que acompanham outras informações.

É dentro dessa perspectiva de múltiplos letramentos que temos o letramento visual.

No dizer de Silvino (2012), o conceito de **Letramento Visual** abarca a produção de efeitos de sentido face textos imagéticos. Dito de outro modo, textos materializados, por intermédio da linguagem não-verbal, tendo como base cores, formas, formatos etc.. E, em alguns casos, esses textos são construídos, por meio da articulação/ integração da linguagem escrita e imagética [leia-se verbal e não-verbal] (SILVA, 2013).

Ou seja, o letramento visual é definido como a habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens nas práticas sociais. O letrado visual seria aquele que percebe a intenção da imagem e faz uma leitura crítica dela. Portanto, ser letrado visual implica em saber o que uma imagem significa; relacionar a imagem a um texto; e saber se a imagem cumpriu o seu objetivo.

Além disso, verificou-se também a necessidade “de uma perspectiva de letramento objetivada pelo desejo de formação de sujeitos conscientes em relação aos usos sociais da linguagem” (SANTOS, 2013). No entanto, isso só seria possível através de uma abordagem crítica, ou seja, por meio do letramento crítico.

Segundo Baynham (1995 *apud* BRAHIM, 2007, p. 16), a abordagem crítica aconteceria por meio do questionamento, que seria base do letramento crítico. Ou seja, o objetivo do letramento seria entender algo por meio de perguntas, como: por que isto existe ou acontece? Qual seu objetivo? Para quem serve? Como funciona? entre outras.

Aprofundando um pouco a questão, Jordão (2007, p. 24) afirma que

O letramento crítico, então, apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo. Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar no mundo “multimodalmente”, ou seja, considerar a diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões de mundo.

Portanto, o letramento crítico compreende que um texto é produto de forças ideológicas. De acordo com Andreotti (2008, p. 42, *apud* MULIK, 2011, p. 12), o letramento crítico “ajuda os alunos a analisarem as relações entre língua, poder, práticas sociais, identidades e desigualdades”. Nesse sentido, os alunos podem “imaginar-se de outro modo; para estar envolvido eticamente com a diferença; e para entender as implicações potenciais de seus pensamentos e ações”.

Semelhante à posição de Andreotti (2008), Souza (2011, p. 1, *apud* MULIK, 2011, p. 17) acredita que “preparar os aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico”.

Em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira através do letramento crítico, Jordão (2007, p. 28) esclarece que

Uma vez que os sentidos se constroem na língua, com a língua e pela língua (assim como a democracia!), então aprender línguas é aprender procedimentos interpretativos. E aprender procedimentos interpretativos criticamente é aprender a exercer a cidadania – é construir sentidos dentro da consciência das relações de poder em seus aspectos positivos e negativos; é estar em processo de letramento crítico, sendo capaz de elaborar entendimentos sobre o que possibilita a construção de certos pontos de vista e suas implicações para a vida do e no planeta.

É nesse contexto que, para a análise do material didático, optou-se por utilizar tanto os conceitos do letramento visual, devido à análise das imagens, quanto do letramento crítico, devido à análise das atividades. “Dessa forma, a prática de leitura da mensagem escrita com a prática da decodificação das imagens e outros recursos visuais, a decodificação dessa multimodalidade nos textos é que irá facilitar o entendimento do usuário” (GASPARETTO SÉ, 2008, p. 1, *apud* SILVA, 2013).

#### 4 ANÁLISE DA COLEÇÃO *ALIVE!*

A coleção de livros didático *Alive!* é adotada pela maioria das escolas municipais da cidade de Curitiba. Publicada em 2012, a coleção conta com quatro volumes voltados para o uso com alunos de sexto a nono anos do Ensino Fundamental.



FIGURA 1 – CAPAS DA COLEÇÃO

Ao trabalhar com o primeiro livro da coleção, indicado para alunos do sexto ano, percebe-se a presença de imagens de pessoas negras no decorrer do material. Mas quem são essas pessoas?

A primeira unidade do livro tem o intuito de introduzir aos alunos o conceito de autoapresentação. Para isso, são utilizadas imagens de pessoas famosas para iniciar o assunto. Na página introdutória da unidade, observa-se Daniel Radcliffe (inglês branco) e Nelson Mandela (sul-africano negro). Na página seguinte, há fotos de Daiane dos Santos (ginasta) e Marta (jogadora de futebol) (FIGURA 2).





FIGURA 2 – UNIDADE 1, VOLUME 6

É interessante observar a apresentação da personalidade Daiane, uma vez que o material indica que se trata de uma ginasta tipicamente brasileira devido ao seu DNA: 39,7% africana, 40,8% europeia, 19,6% ameríndia. Neste ponto observa-se que é enfatizada a miscigenação do povo brasileiro, como previsto nos documentos oficiais. No entanto, a imagem e o texto da ginasta não são aproveitados no exercício, tendo função figurativa e, até mesmo, irrelevante, levando-se em conta que o objetivo da atividade é realizar uma autoapresentação sem questionar questões étnicas. Portanto, não se observa nenhuma justificativa para as informações apresentadas sobre Daiane dos Santos (FIGURA 3).

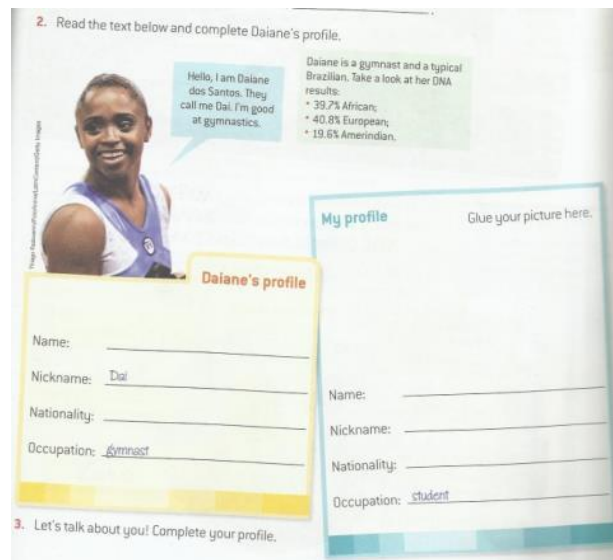


FIGURA 3 – ATIVIDADE DE AUTOAPRESENTAÇÃO

Na terceira unidade, o tema a ser tratado é famílias. Assim, há fotografias de famílias de várias origens: europeias, africanas, orientais, todas elas tendo como objetivo apenas mostrar a diversidade cultural e não trabalhar a questão étnico-racial (FIGURA 4).



FIGURA 4 – UNIDADE 3, PARTE 2

No restante deste livro há outras imagens de negros e estes estão sempre sorrindo, passando uma imagem positiva das pessoas. No entanto,

também não são problematizadas, não oportunizando a discussão sobre a questão étnico-racial.

O Manual do Professor, que acompanha a coleção, poderia trazer alguma orientação de como trabalhar com a questão racial, pois os docentes ainda encontram dificuldade em discutir e tratar desse assunto. Da forma que as imagens são apresentadas no material, fica a critério de cada professor problematizar ou não a questão étnica, baseando-se em sua formação. Uma vez no Manual do Professor, a necessidade de se trabalhá-la torna-se mais explícita, aumentando a probabilidade dessa discussão se efetivar em sala de aula.

A última unidade é a única que “problematiza” a questão do negro. O tema trabalhado é “Protestando e Aconselhando”. Na página inicial desta unidade há uma foto de jogadores de futebol no campo com uma faixa dizendo: “Diga não ao racismo” (FIGURA 5). Na sequência, o foco é o tema *bullying* e o que fazer para evitá-lo. No entanto, o racismo acaba sendo minimizado como mais uma forma de *bullying* na escola. Novamente a questão étnico-racial não é abordada/aprofundada, cabendo mais uma vez ao professor ter a iniciativa de trabalhar, com os alunos, o letramento visual e crítico sobre o tema racismo.



FIGURA 5 – PROTESTO EM CAMPO DE FUTEBOL

No segundo livro da coleção, indicado para o trabalho com os alunos do sétimo ano, há a presença de negros nas imagens contidas no livro, mas nenhum trabalho mais aprofundado. Há novamente imagens positivas, mas sem nenhum encaminhamento pedagógico a respeito. Ou seja, a imagem tem função meramente ilustrativa.

Assim, observa-se uma descontinuidade do trabalho com o letramento crítico e visual iniciado no primeiro volume da coleção. Neste momento, o que se deveria observar é um aumento das discussões críticas sobre o assunto e não sua interrupção, indo de encontro ao desenvolvimento gradual proposto por essas vertentes teóricas.

Ao chegarmos ao terceiro livro da coleção utilizado no trabalho com os alunos de oitavo ano, alguns aspectos diferentes começam a surgir. Para começar, a primeira unidade trata do inglês pelo mundo e sua propagação para além dos nativos. Há um texto sobre as línguas faladas na África do Sul, sendo o inglês também uma língua oficial daquele país, porém com o mesmo *status* que qualquer uma das outras dez línguas africanas oficiais. Novamente não há aqui a problematização da questão étnica, porém há um discurso que valoriza a cultura afro, em que não há preconceito linguístico (FIGURA 6).

2. True or False? Read the text and write T for true statements and F for false ones. Correct the false statements as in the example.

### The languages of South Africa

South Africa has 11 official languages, and scores of unofficial ones besides. English is the most commonly spoken language in official and commercial public life – but only the sixth most spoken home language.

The country's democratic constitution, which came into effect on 4 February 1997, recognises 11 official languages, to which the state guarantees equal status.

#### English

Estimates based on the 1991 census suggest that some 45% of the population have a speaking knowledge of English.

Today, English is the country's lingua franca, and the primary language of government, business, and commerce. It is a compulsory subject in all schools, and the medium of instruction in most schools and tertiary institutions.

According to the 2001 census, English is spoken as a home language by 8.2% of the population (3 673 206 people) – one in three of whom are not white. South Africa's Asian people, most of whom are Indian in origin, are largely English-speaking, although many also retain their languages of origin. There is also a significant group of Chinese South Africans, also largely English-speaking but who also retain their languages of origin as well.

South African English is an established and unique dialect, with strong influences from Afrikaans and the country's many African languages. For example: "The old lady has been tuning me grief all avie, coz I bust her tjor going yooees with the okes in Bez Valley" would translate as: "My mother has been shouting at me all afternoon because I crashed her car doing U-turns with my friends in Bez Valley."

Adapted from: <www.southafrica.info/education/primarylanguage.htm>  
Accessed on: July 4, 2011.

#### The first eleven South Africa's languages % whose mother tongue is:

Language	%
Zulu	22
Xhosa	18
Afrikaans	14
Pedi	8
Ndebele	7
Sotho	6
English	8.2
Tswana	5
Tsonga	4
Swazi	3
Venda	2
Ndebele	1

Source: 2001 Census

With 11 official languages, South Africa is a country of remarkable cultural diversity.

2. Para contextualizar a leitura proposta, sugerimos pedir aos alunos que compartilhem seus conhecimentos sobre a África do Sul (a respeito de costumes, línguas, etc.). Esta pode ser uma oportunidade para propor um diálogo interdisciplinar com a disciplina de Geografia. Para facilitar o desenvolvimento da atividade 2, sugerimos explorar o gráfico *The first eleven* antes de solicitar aos alunos que leiam o texto.

FIGURA 6 – UNIDADE 1 DO LIVRO DO 8.º ANO


Passando para a segunda unidade, há o trabalho com superstições. O interessante aqui é que o material traz superstições e provérbios de diversos

países do mundo, não excluindo os africanos. Fica clara a intenção dos autores em falar da pluralidade cultural, objetivo pretendido do livro, que segue os PCNs.

Na unidade seis, cujo tema é “além das aparências”, é abordada a questão de estereótipos, *bullying*. Observa-se que em um texto que trata sobre aceitação de gênero, há a imagem de um menino negro (FIGURA 7). Mas, como dito anteriormente, a questão trabalhada aqui é gênero e não cor. A intenção da imagem é apenas representar a questão da identidade de gênero, devido à relação que esta possui com o texto. Isso acaba por induzir a focalização da questão de gênero, objetivando demonstrar a importância da aceitação do próximo, independentemente do gênero.

**Let's read and talk!**

- In pairs, ask and answer:  
What do boys usually wear? And how about girls? *Personal answers.*
- You are going to read an article about a boy who loves to wear dresses. Look at the picture, the title and the subtitle to answer the questions.
  - Is the boy wearing boys' clothes? What is he wearing?  
*No, he isn't. / He's wearing a pink dress.*
  - Is he happy?  
*Yes, he is.*
  - Check (✓) the words and expressions that are connected with the acceptance:  
 a favorable reception     bullying     approval     respect  
 tolerance     support     rejection     sympathy
  - Does the boy's mother accept him the way he is?  
*Yes, she does.*



**A tale of acceptance**  
Dyson Kilodavis loves to wear dresses. His mom, Cheryl, has written a book to show other kids what's special about her 'princess boy'  
by Joanne Fowler

FIGURA 7 – UNIDADE 6 DO LIVRO DO 8.º ANO

Nessa atividade, por mais que o foco não seja o trabalho com as relações étnico-raciais, mas com as questões de aceitação de gênero, percebe-se como a utilização do letramento visual torna mais rica a discussão, facilitando a compreensão por parte do aluno.

Finalmente, na unidade sete desse livro, aparece o motivo que instigou esta pesquisa a respeito desse material. Essa unidade, chamada “Contando histórias”, mostra, na primeira página, a capa de diversos livros infantis, entre eles dois africanos, dois indianos e dois europeus (FIGURA 8)



FIGURA 8 – UNIDADE 7 DO LIVRO DO 8.º ANO

Na sequência, o livro escolhido para o desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa é um africano (FIGURA 9).

Sugerimos pedir aos alunos que descrevam as imagens da lição *It takes a village*. Esta pode ser uma oportunidade interessante para promover uma revisão do Present Continuous, uma vez que as imagens mostram uma série de ações em progresso.

**Let's read!**

1. Read three pages from the book *It takes a village* and number them in the right order.

**Did you know...?**  
The title of this book refers to the African proverb "It takes a village to educate a child".

2. Find in one of the pages above a word which means **unquiet**.  
"restless"

3. Who are the main characters of this story?  
Mother and two children, named Yemi and Kokou.

4. Where does it take place?  
In a village / In the village market.

5. At what time of day does it take place?  
In the morning.

6. Number the actions in the right order.  
[ 3 ] Mother asked Yemi not to go too long.  
[ 5 ] Her brother Kokou wandered off.  
[ 2 ] The girl, Yemi, asked permission to take a look around the market with her brother Kokou.  
[ 4 ] Yemi set the boy down to buy peanuts.  
[ 1 ] Mother and children went to the market to sell mangoes.

7. Can you guess what happened at the end?  
Personal answer. Suggested answer: People from the village watched out for Kokou. / People from the village took care of Kokou.

FIGURA 9 – ATIVIDADE SOBRE O LIVRO AFRICANO

O que torna interessante o uso da história africana nesse ponto do material é justamente a oportunidade de acesso aos alunos da cultura desse continente. Nessa tarefa eles precisam compreender a história, para colocá-la em ordem, e ainda responder a algumas questões básicas de interpretação para, por fim, tentar “prever” o final da história. Cabe destacar que essa história apresentada é baseada em um provérbio africano que diz ser necessária uma vila inteira para educar uma criança - uma forma de mostrar aos alunos como os africanos valorizam a coletividade na educação das crianças.

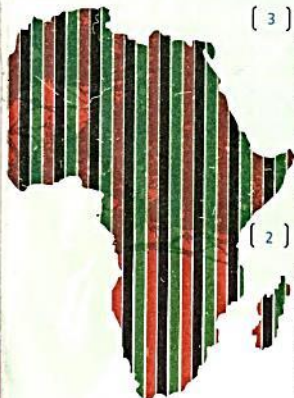
Na página seguinte, há uma entrevista com a autora nigeriana Chimamanda Adichie; e a atividade sobre ela é a que mais se aproxima de um trabalho que discuta as relações étnico-raciais (FIGURAS 10 e 11).

## Let's listen and read!

### Did you know...?

The acronym TED means Technology, Entertainment, Design. TED is a nonprofit organization devoted to spreading good ideas on those themes.

2. Sugerimos pedir aos alunos que ouçam o texto sobre a autora Chimamanda Adichie uma vez com os livros fechados. Recomendamos [ 4 ] pedir que eles falem um pouco sobre a ideia geral do texto. Caso julgue necessário, o professor poderá fazer uma revisão das **estratégias de compreensão oral** com a turma.



1. Before you listen and read the text, answer the following questions.

a) What children's stories have you read?


Personal answer.

b) What did the characters look like?

Personal answer.

c) Did the characters look like Brazilians?

Personal answer.

2.  **2B** Chimamanda Adichie (in the picture) is a Nigerian writer. Listen to part of her talk, *The danger of a single story*, at TED, and number the paragraphs in the right order while you listen to her.

[ 4 ] But because of writers like Chinua Achebe and Camara Laye I went through a mental shift in my perception of literature. I realized that people like me, girls with skin the color of chocolate, whose kinky hair could not form ponytails, could also exist in literature. I started to write about things I recognized.

[ 1 ] I'm a storyteller. And I would like to tell you a few personal stories about what I like to call "the danger of the single story." I grew up on a university campus in eastern Nigeria. My mother says that I started reading at the age of two, although I think four is probably close to the truth. So I was an early reader. And what I read were British and American children's books.

[ 5 ] Now, I loved those American and British books I read. They stirred my imagination. They opened up new worlds for me. But the unintended consequence was that I did not know that people like me could exist in literature. So what the discovery of African writers did for me was this: It saved me from having a single story of what books are.

[ 3 ] What this demonstrates, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books, by their very nature, had to have foreigners in them, and had to be about things with which I could not personally identify. Now, things changed when I discovered African books. There weren't many of them available. And they weren't quite as easy to find as the foreign books.

[ 2 ] I was also an early writer. And when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was obligated to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading. All my characters were white and blue-eyed. They played in the snow. They ate apples. [Laughter] And they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out. [Laughter] Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have snow. We ate mangoes. And we never talked about the weather, because there was no need to.



Available at: < [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html) >  
Accessed on: July 21, 2011.

FIGURA 10 – ATIVIDADE DE LISTENING



3. Recomendamos promover oportunidades de correção em dupla.
3. Listen to the talk again and read the text in the right order. Then answer the following questions.
- a) According to the writer's mother, how old was Adichie when she started reading?  
She was two (years old).
- b) What do we know about her reading habits when a child?  
She read British and American children's books.
- c) What kinds of stories did Adichie write when she was a little girl?  
She wrote exactly the kinds of stories she was reading.
- d) Why does the audience laugh when she says that her characters played in the snow, ate apples and talked about the weather?  
Because in Nigeria they don't have snow, the children eat mangoes and people do not talk about the weather (because there is no need to).
- e) What did the characters look like in African literature?  
Possible answers: Their skin was the color of chocolate and their hair was kinky. They looked like African people.

4. Look at some statements about Chimamanda Adichie. Check (✓) the one which happened first and then rewrite them as one sentence. Use **before** or **after**.

**Example:**

Adichie went to the USA.

Adichie lived in eastern Nigeria.

Adichie had lived in eastern Nigeria before she went to the USA.

Adichie went to the USA after she had lived in eastern Nigeria.

Adichie read British and American literature.

Adichie became a story teller.

Adichie had read British and American literature before she became a story teller.

Adichie became a story teller after she had read British and American literature.

Adichie went through a mental shift in her perception of literature.

Adichie read writers like Chinua Achebe and Camara Laye.

Adichie had read writers like Chinua Achebe and Camara Laye before she went through a mental shift in her perception of literature.

Adichie went through a mental shift in her perception of literature after she had read writers like Chinua Achebe and Camara Laye.

Adichie discovered African writers.

Adichie realized girls with skin the color of chocolate and kinky hair could also exist in literature.

Adichie had discovered African writers before she realized girls with skin the color of chocolate and kinky hair could also

exist in literature.

Adichie realized girls with skin the color of chocolate and kinky hair could also exist in literature after she had discovered

African writers.



FIGURA 11 – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

Ao iniciar a atividade, há algumas perguntas para os alunos responderem antes deles escutarem a entrevista com a autora. As perguntas têm a função de introduzir o assunto que vai ser discutido na entrevista. Na primeira pergunta, os estudantes precisam lembrar-se de que histórias infantis

eles já leram, ativando sua memória e conhecimento prévio do assunto, uma prática bastante utilizada em língua estrangeira antes de apresentar o assunto propriamente dito. A segunda pergunta requer que o aluno relembra como as personagens dessas histórias lidas eram fisicamente: cor, olhos, cabelos, etc. Nesse momento, percebe-se a intenção do livro didático em estabelecer algum padrão de tipo de personagens presentes nas histórias infantis. Percebe-se a intenção de prepará-los para o que a autora irá afirmar em sua entrevista posteriormente. A última pergunta traz um questionamento importante ao perguntar se as personagens desses livros infantis se parecem com os brasileiros, fazendo os alunos refletirem sobre isso e perceberem como isso não acontece, conseqüentemente levando-os a fazer uma leitura crítica do assunto. Sobre essa percepção, Jordão e Fogaça (2007) dizem:

a sala de aula pode ser um espaço onde se questionem as próprias visões de mundo, onde se investiguem de onde vêm as diferentes perspectivas construídas por nós (incluindo aquelas que se supõem estejam presentes nos textos impressos) e para onde tais perspectivas podem levar, que conseqüências elas podem ter em nossas percepções identitárias e nas representações que fazemos do mundo. Ao questionar pressupostos e implicações de diferentes pontos de vista na sociedade – e nos textos – e assim ampliar nossas perspectivas, é possível que os alunos sejam capazes de também perceber-se enquanto sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo e seus sentidos.

Após essas questões, é solicitado que os alunos escutem a entrevista com a escritora Chimamanda e numerem os parágrafos de acordo com a ordem do texto que ouvem. O exercício seguinte, de compreensão do texto, traz algumas perguntas para checar o que os alunos compreenderam da entrevista.

A primeira pergunta é sobre a idade que a escritora Chimamanda começou a ler. A segunda questiona os tipos de livros que ela, quando garota, tinha acesso – no caso livros europeus e americanos. Passando para a terceira pergunta, os alunos têm de responder que tipo de histórias a escritora escrevia quando pequena. É nessa fase que é despertada a consciência da escritora, e dos alunos que acompanham seu raciocínio, que ela só criava personagens brancos, com hábitos específicos, pois ela reproduzia o que havia lido anteriormente nos livros. Há então a “ponte” para a próxima pergunta sobre a reação do público quando a autora contava que suas personagens brincavam

na neve, comiam maçãs e conversavam sobre o tempo. A questão é: por que o público ria disso? Como dito anteriormente, a escritora é nigeriana, em seu país não neva, a fruta mais popular é a manga e não faz sentido perguntar sobre o tempo num local onde o sol predomina o ano inteiro. Aqui, mais uma vez,

o ensino de línguas estrangeiras, nesta perspectiva, objetiva um alargamento da compreensão de que as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilitar a construção e o uso de procedimentos interpretativos variados no processo de construção de sentidos possíveis (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93).

Para concluir esse exercício, a última pergunta é sobre como as personagens seriam descritas nos livros de literatura africanos. Aqui os alunos precisam responder resgatando o que a autora disse sobre a mudança que ocorreu com ela ao entrar em contato com os autores africanos. Portanto, observa-se que por meio dessa atividade, há uma abordagem étnico-racial numa perspectiva crítica feita por meio da leitura e escrita. Um modelo de atividade que possibilita ao professor desenvolver no aluno o letramento crítico referente à questão racial.

O papel do professor de língua inglesa nos dias de hoje é possibilitar espaços que contribuam para a construção da identidade cultural e da cidadania global dos alunos. É preciso pensar sobre o status da língua inglesa como língua franca e a sua posição na era da globalização, já que tais aspectos refletem diretamente na vida dos alunos e interfere no papel do professor em sala de aula. O cenário atual traz a tona questionamentos sobre as relações culturais e identitárias e apela para uma consciência sobre a cidadania as quais não podem ser excluídas das práticas docentes (SALLES; GIMENEZ, 2008, *apud* MULIK, 2011, p. 150).

Por fim, a questão seguinte já passa a ter foco numa estrutura linguística, deixando de lado essa temática tão rica apresentada até então. Assim, faz-se necessária a intervenção do professor para que essa discussão seja concluída satisfatoriamente. Por exemplo, assim como as outras temáticas sugerem como fechamento das atividades pesquisas ou a produção de projetos, nesta também seria interessante a indicação da leitura de livros de autores africanos ou com personagens africanos, para que os alunos tivessem a mesma experiência da autora.

No último livro da coleção, as diversas formas de arte são trabalhadas: cinema, televisão, teatro, literatura, dança e música. Dessa maneira artistas de diversas etnias são apresentados, contudo não existe um trabalho sobre as relações étnico-raciais, como a realizada na atividade da escritora Chimamanda. Novamente há imagens de negros com características positivas, neste caso, artistas reconhecidos internacionalmente (FIGURA 12). No entanto, mais uma vez o livro cumpre o que se propõe: expor a pluriculturalidade, mas não desenvolve o senso crítico dos alunos.

Sugerimos utilizar o texto da atividade 1 para trabalhar as características do gênero linha do tempo. Você poderá destacar informações sobre o gênero já mencionadas no Livro do Aluno e enfatizar as condições de produção e a organização estrutural do texto. Este trabalho poderá auxiliar no desenvolvimento da produção escrita solicitada no *Let's act with words!*

**Let's read more!**

1. Look before you leap! Read the following timeline of Ray Charles and write the year corresponding to each fact.

- In 1965 Ray Charles is caught using drugs.
- In 1994 Ray Charles receives his twelfth Grammy.
- In 1980 Ray Charles takes part in a movie.
- In 1967 Ray Charles wins a couple of Grammys.

**A brief timeline of Ray Charles' life**

- September 23, 1930  
Ray Charles is born.
- April 9, 1949  
Ray Charles makes a hit with "Confessin' Blues", which appears on the Swingtime label.
- September 1, 1952  
Atlantic Records buys Ray Charles' contract from Swingtime.
- November 1, 1959  
Ray Charles leaves Atlantic Records for ABC-Paramount.
- November 8, 1960  
"Georgia on My Mind" becomes a hit.
- December 3, 1965  
Convicted of possession of heroin and marijuana.
- March 2, 1967  
Ray Charles' "Crying Time" wins two Grammys.
- June 20, 1980  
Ray Charles stars in the film "Blues Brothers".
- January 23, 1986  
Ray Charles is inducted into the Rock and Roll Hall of Fame.
- March 2, 1988  
Ray Charles receives a Lifetime Achievement Award at the annual Grammy Awards.
- June 2, 1993  
Ray Charles is given a lifetime achievement award at the Rock and Roll Hall of Fame.
- March 1, 1994  
Ray Charles wins the 12<sup>th</sup> Grammy of his career.
- March 2, 1995  
Ray Charles is given the Lifetime Achievement Award at the Rock & Blues Foundation's annual Pioneer Awards.
- June 10, 2004  
Ray Charles dies.

Available at: <<http://michaelcpes.blogspot.com/2009/10/9/brief-timeline-of-ray-charles>>  
Accessed on: September 14, 2011.

**Did you know...?**

Ray Charles Robinson was an American musician. He was a pioneer in the genre of soul music during the 1950s by fusing rhythm and blues, gospel, and blues styles into his early recordings with Atlantic Records. He also helped racially integrate country and pop music during the 1960s with his crossover success on ABC Records, most notably with his Modern Sounds albums.

Available at: <<http://wikipedia.com>>. Accessed on: September 14, 2011.

2. Which verb tense is used in the timeline above? *Simple Present*

3. Underline examples of Passive Voice in the timeline.




FIGURA 12 – ATIVIDADE DO LIVRO DO 9.º ANO

Nessa atividade do Ray Charles há uma pequena menção ao fato de ele ter ajudado na integração racial de seu país, mas isso aparece como curiosidade, não havendo nenhum encaminhamento pedagógico a respeito. Novamente fica a critério do professor discutir ou não a questão étnico-racial. Além disso, mais uma vez, observa-se aqui uma descontinuidade, visto que ao invés de ampliar o escopo de discussão, a coleção deixa de aprofundar o desenvolvimento críticos dos estudantes.

Encerrada a análise dos quatro volumes, tendo em vista o levantamento realizado, parte-se para uma leitura desses dados que será apresentada nas considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da coleção *Alive!* percebeu-se a necessidade de aprimorar a elaboração dos livros didáticos, que, infelizmente, ainda estão distantes de cumprir o que está disposto na Lei n. 10.639/2003. Doze anos após a criação da lei, verifica-se que os autores de livros ainda sentem dificuldade, ou resistência, à inclusão da temática das relações étnico-raciais, indispensável à formação de cidadão críticos e responsáveis. Salienta-se que o ambiente da aula de língua estrangeira moderna é um facilitador na inclusão dessa temática por meio do letramento. Segundo Jordão e Fogaça (2007, p. 92):

Podemos conceber as salas de aula de língua estrangeira como espaços ideais para discutir os procedimentos de atribuição de sentidos ao mundo. Em uma língua estrangeira aprendemos procedimentos interpretativos diferentes, maneiras diferentes de entender o mundo. Se o ensino de LE acontecer numa perspectiva de letramento crítico, então também percebemos que tais maneiras diferentes de entender a realidade serão legitimadas e valorizadas conforme critérios de validação construídos historicamente e socialmente, e poderão ser coletivamente reforçados e aceitos ou questionados, desafiados, e modificados. Daí nossa visão da sala de aula de LE como um espaço ideal para o desenvolvimento da cidadania: as salas de aula de LE podem adotar uma visão crítica e discursiva da realidade, uma visão que ajude os alunos a perceber vontades de verdade e pretensas certezas como narrativas arbitrárias, e o narrativas arbitrárias poder como uma força transitória que, embora sempre presente, também está em transformação permanente, num movimento que constantemente permite a transformação das estruturas sociais.

Verificou-se, por meio da análise, que a coleção poderia explorar mais a presença das imagens e dos textos relacionados aos negros.

Segundo Bamford (2009, *apud* Ferreira, 2012, p. 205), sobre o letramento visual, há a necessidade de:

- desenvolver o pensamento da habilidade crítica em relação às imagens;
- melhorar as habilidades orais e escritas e o léxico, para que as pessoas possam falar e escrever sobre as imagens;
- integrar o letramento visual de uma forma transversal para todas as áreas do currículo;
- encorajar os alunos a olharem as suposições que estão subjacentes nas imagens que circundam entre as pessoas jovens;

- encorajar os alunos a investigarem criticamente as imagens e analisarem e avaliarem os valores inerentes contidos nas imagens.

Nesse sentido, o autor enfatiza a relevância do trabalho com as imagens em sala de aula. A partir disso, destaca-se a importância da presença de mais imagens de negros que tenham relação explícita com as atividades propostas pelo material. Além disso, a sistematização do uso dessas imagens poderia estar presente no Manual do Professor.

Já em relação ao letramento crítico, para Lankshear (2002, p. 44, *apud* FERREIRA, 2012, p. 207) este deve envolver:

- o conhecimento de letramento em geral, ou especificidades de letramento, criticamente; que é ter uma perspectiva crítica de letramentos ou letramentos *per se*;
- ter uma perspectiva crítica acerca de textos específicos;
- ter uma perspectiva crítica e estar hábil a fazer uma “leitura crítica” de – práticas sociais, classificações, relações, apontamentos, procedimentos, etc., e que são mediados, e se faz possível, e se sustenta parcialmente através da leitura, da escrita, da visão, da transmissão, etc., textos.

Além desse trabalho mais focado com a imagem e texto, no Manual do Professor poderia haver orientações de como abordar a questão étnico-racial; bem como sugestões de maneiras de otimizar a presença dos negros no material, conseqüentemente na vida dos estudantes.

Embora o material didático escolhido tenha imagens e algumas poucas atividades sobre pessoas negras, isso não basta para adequá-lo às disposições da Lei n.10.639/2003. A mera inserção imagética, como ocorre nos livros de sexto, sétimo e nono anos, e a única atividade presente no livro do oitavo ano, que aborda a questão étnico-racial, são insuficientes para afirmar que a coleção está adequada à lei. Portanto, essa tentativa de adequação à lei é meramente ilusória, visto que o trabalho proposto não é feito de forma crítica.

Para concluir, compartilha-se a visão de Jordão (2007, p. 28) sobre a importância de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Segundo ela:

Aprender e ensinar uma língua estrangeira é elemento extremamente importante na formação dos cidadãos. É na língua que as pessoas se inserem nas relações políticas locais e mundiais, e é nela também que são promovidos nossos entendimentos dos outros e de nós mesmos, bem como do que há ou não há de nós em outros e de

outros em nós. É na língua, particularmente na língua estrangeira, que nos deparamos mais abertamente com nossa alteridade, que encontramos e confrontamos o diferente, que podemos ampliar significativamente nossa percepção das formações discursivas que nos permeiam, e a partir do confronto promovido entre elas, construir sempre novos procedimentos interpretativos.

Sabe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação à educação étnico-racial, contudo acredita-se que utilizando o letramento crítico e visual nas aulas de língua estrangeira será possível cumprir o que a Lei n. 10.639/2003 propõe, formando, assim, estudantes mais conscientes do seu lugar no mundo e de como se portar diante do ser, pensar e agir, diferente do outro.



## REFERÊNCIAS

BRAHIM, Adriana C. S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, v. 1, n. 0, 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view/5376/6513>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Diretrizes Curriculares Municipais Para Língua Estrangeira Moderna**, volume 3. Curitiba, 2006.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua estrangeira Moderna**. 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Sociais, Letramento Visual e Letramento Crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 51, v. 1, p. 193-215, jan./jun. 2012.

JORDÃO, Clarissa. As Lentes Do Discurso: Letramento E Críticidade No Mundo Digital. **Trab. Ling. Aplic**, Campinas, n. 46, v. 1, p. 19-29, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acesso em: 07 ago 2015.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido. **Revista Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 79-105, 1º sem. 2007. Disponível em: <[www.unioeste.br/saber](http://www.unioeste.br/saber)>. Acesso em: 29 mai 2015.

LOPES, Tania Aparecida. **Professoras Negras e o combate ao Racismo na Escola**: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola. 108 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MENEZES, Vera; TAVARES, Katia; BRAGA, Junia; FRANCO, Claudio. **Alive!**: inglês 6º ano. São Paulo: Anzol, 2012.

MENEZES, Vera; TAVARES, Katia; BRAGA, Junia; FRANCO, Claudio. **Alive!**: inglês 7º ano. São Paulo: Anzol, 2012.

MENEZES, Vera; TAVARES, Katia; BRAGA, Junia; FRANCO, Claudio. **Alive!**: inglês 8º ano. São Paulo: Anzol, 2012.

MENEZES, Vera; TAVARES, Katia; BRAGA, Junia; FRANCO, Claudio. **Alive!**: inglês 9º ano. São Paulo: Anzol, 2012.

MULIK, Katia Bruginski, O ensino da língua inglesa na educação de jovens e adultos: enfatizando o letramento crítico e a interculturalidade. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, 2011. p. 142-157. Disponível em: <[www.unitau.br/caminhosla](http://www.unitau.br/caminhosla)>. Acesso em: 20 jul 2015.

SANTOS, Rodolfo R. P. Letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESPECIALIST**, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/19231/14311>>. Acesso em: 08 ago 2015

SILVA, Silvio R. **Letramentos Múltiplos**: a Competência Leitora Visual em Foco. Partes, 13 set. 2013. Disponível em: <[http://www.partes.com.br/2013/09/13/letramentosmultiplos/#.VcFR0\\_IViko](http://www.partes.com.br/2013/09/13/letramentosmultiplos/#.VcFR0_IViko)>. Acesso em: 08 ago 2015.

SOARES, Magda Becker. **Jornal do Brasil**, 26 nov. 2000. Entrevista por Eliane Bardanachvili. Disponível em: <[http://www.bemcomum.org.br/bibliotecas/textosdeapoio/ta005\\_letrar\\_e\\_mais\\_que\\_alfabetizar.pdf](http://www.bemcomum.org.br/bibliotecas/textosdeapoio/ta005_letrar_e_mais_que_alfabetizar.pdf)>. Acesso em: 06 ago 2015.

## ANEXO

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.**

Mensagem de veto

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.

O **PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque