

Uma análise crítica sobre livros didáticos de inglês e a literatura como recurso alternativo para uma educação decolonial / *A critical analysis on English textbooks and literature as an alternative resource for decolonial education*

*Fernanda Mota Pereira**

Fernanda Mota-Pereira é professora da área de Inglês do Instituto de Letras da UFBA. Atua também no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura na linha de Linguística Aplicada. É autora de *Literatura Anglófona em Perspectivas* e *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters*.

 <https://orcid.org/0000-0002-9425-7485>

Recebido em: 21 dez. 2021. **Aprovado** em: 10 fev. 2022.

Como citar este artigo:

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Uma análise crítica sobre livros didáticos de inglês e a literatura como recurso alternativo para uma educação decolonial. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 65-84, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8363983>

RESUMO

Comumente voltados à aprendizagem de conteúdos com fins comunicativos, *livros didáticos de inglês como língua estrangeira* nem sempre trazem à tona, de forma explícita e crítica, questões ideológicas que favoreçam uma perspectiva decolonial (MALDONADO-TORRES, 2019; MIGNOLO, 2018; OLIVEIRA, 2018; WALSH, 2018) do ensino de inglês e que tenham em tela o seu caráter ideológico (RAJAGOPALAN, 2004). Essas questões participam sub-repticiamente da composição de histórias únicas (ADICHIE, 2009), que atuam na construção de conceitos e preconceitos veiculados neles. Nessa construção, flagram-se tessituras discursivas ao lado de uma retórica de ausência – concebida a partir da noção de “formas de silêncio” (ORLANDI, 2007) –, que ora reforçam estereótipos, engendrados através do predomínio de uma visão hegemônica, ora promovem o apagamento de aspectos culturais que colocariam em cena a diversidade étnico-racial e sociocultural na língua inglesa, considerando os diversos países em que é falada. A partir dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006), sob o crivo metodológico da Análise Crítica do Discurso (MELO, 2018; VAN DIJK, 2015) e da Pesquisa Qualitativa Interpretativista (MOITA LOPES, 1994), este artigo tem o propósito de apresentar uma análise crítica de dois livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira. Conjugada a essa análise, apresenta alternativas para o desenvolvimento do pensamento crítico (HOOKS, 2010) através do uso de textos literários (BRUN, 2004; MOTA, 2010; PEREIRA, 2017) de contextos pós-coloniais com a finalidade de desconstruir uma retórica de produção de saberes de dicção unilateral e de matriz hegemônica.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês; Livro Didático; Decolonialidade; Literatura; Ensino.

ABSTRACT



pmotafernanda@gmail.com

Abstract: English Textbooks are commonly geared toward learning content for communicative purposes and skills development and they do not always explicitly and critically bring to the scene ideological issues that favor a decolonial view (MALDONADO-TORRES, 2019; MIGNOLO, 2018; OLIVEIRA, 2019; WALSH, 2018) of English teaching and have its ideological character in perspective (RAJAGOPALAN, 2004). These questions surreptitiously participate in the composition of unique stories (ADICHIE, 2009), which act in the construction of concepts and prejudices conveyed in them. In this construction, discursive textures are found alongside a rhetoric of absence – conceived from the notion of “forms of silence” (ORLANDI, 2007) –, which sometimes reinforce stereotypes, engendered through the predominance of a hegemonic view, sometimes promote the erasure of cultural aspects that would put into play the thriving ethnic-racial and socio-cultural diversity in times of border problematization and paradigm de-hierarchization. Based on the assumptions of Critical Discourse Analysis (MELO, 2018; VAN DIJK) and Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006), this paper aims to present a critical analysis of two textbooks for teaching English as a foreign language. Combined with this analysis, this study presents alternatives for the development of critical thinking (HOOKS, 2010) in the teaching of English through the use of literary texts (BRUN, 2004; MOTA, 2010; PEREIRA, 2017) of postcolonial contexts with the purpose of deconstructing a rhetoric of knowledge production of unilateral diction and hegemonic matrix in a perspective that strives for decoloniality (MALDONADO-TORRES, 2019; MIGNOLO, 2018; OLIVEIRA, 2019; WALSH, 2018).

KEYWORDS: English; Textbook; Decoloniality; Literature; Teaching.

1 Considerações Iniciais

Neste artigo, trago à cena a minha vivência como professora de língua inglesa para abordar um tema profícuo no âmbito do ensino de idiomas: o livro didático. Sobre este tema, destaco dois pontos que perfazem os objetivos deste texto: analisar questões étnico-raciais em dois livros didáticos sob o crivo da análise crítica do discurso (MELO, 2018; VAN DIJK, 2015); e apresentar a literatura como material alternativo para suplementar o livro didático com a finalidade de contemplar temas em uma mirada decolonial, que são caros a um país com ampla desigualdade em variados âmbitos.

A ausência de um colorido intercultural nos livros didáticos foi evidenciada por Siqueira (2012) ao assinalar neles a inexistência do mundo, metáfora da diversidade cultural. Na esteira de Prodrômou, o autor flagra o “mundo plástico” (SIQUEIRA, 2012, p. 323) do livro didático, enunciando a tentativa de neutralidade e os cuidados para não abarcar questões ideológicas em seus conteúdos. Todavia, em consonância com Pennycook, por ele citado, Siqueira (2012) reconhece que nenhum livro didático é desprovido de questões ideológicas e culturais e enuncia o desafino entre sua pretensa neutralidade e a constatação de que há “muitos e cada vez mais multicoloridos ingleses falados, nativizados e remodelados em todo mundo” (SIQUEIRA, 2012, p. 343), sendo o inglês “a língua do mundo e de todo mundo” (SIQUEIRA, 2012, p. 343). Não obstante essa aquarela que perfaz o uso do inglês no mundo, a sua representação é ainda unicolor.

Em uníssono com Siqueira (2012) e como reverberação de suas reflexões, pergunto: se o livro didático de língua inglesa é desenvolvido para ser adotado em diversos países, como os professores podem adaptar ou suplementar o livro didático para abarcar contextos socioculturais de sujeitos de múltiplas classes sociais, anseios e identidades culturais que falam e estudam inglês? Como dar acesso à aquarela de variedades dessa língua? Que recursos didáticos podem ser usados e que outros propósitos para além do ensino de habilidades e competências devem ser tidos em perspectiva em um país com grandes desigualdades socioeconômicas e manifestações constantes de discriminação em termos de raça, etnia, gênero e sexualidade? Uma proposta de resposta a essas questões é o uso da literatura, creditado como passível de servir como um dos recursos para promover o pensamento crítico (HOOKS, 2010) e ampliar a empatia, o respeito e o desenvolvimento da consciência social. A resposta, contudo, não é tão simples e requer pensar que literatura ensinar e como.

Para responder a essas questões, este artigo divide-se, em linhas gerais, em duas partes. A primeira envolve a arquitetura teórica e metodológica, envolvendo a análise de dois livros didáticos. A segunda, por sua vez, apresenta propostas de ensino de inglês tendo a literatura como recurso para implementar um ensino de inglês de cunho decolonial.

2 Caminhos Metodológicos e Teóricos

As reflexões que engendro neste artigo têm como aporte metodológico a pesquisa qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e se ancora nos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (MELO, 2018; VAN DIJK, 2015), com desdobramentos para a Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006). Esse lastro teórico-metodológico orienta as considerações que teço sobre os livros didáticos que elegi para análise e que, não obstante essa especificidade, são expressivos de questões e representações observáveis em outros materiais didáticos. A partir dele, também discuto alternativas de decolonização do ensino de inglês, tendo a literatura como recurso.

A escolha das lentes da abordagem metodológica reside na opção por uma interpretação não categórica e amparada no entrecruzamento de experiências e teorias concebidas como passíveis de reconfigurações na contramão da exatidão ansiada por pesquisas de cunho positivista (MOITA LOPES, 1994). No que tange à Análise Crítica do Discurso, ela concerne ao tratamento de situações que envolvem a relação discurso e poder (VAN DIJK, 2015), alinhando-se com o propósito de flagrar a presença e a ausência de elementos socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, entre outras, em livros didáticos. Tal propósito encontra solo profícuo em outro campo do saber no qual estas reflexões também se inserem, qual seja: a linguística aplicada crítica, de cunho transgressivo e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), cujas contribuições resvalam para as dimensões sociais e culturais.

A paleta de questões contempladas pelas vertentes teóricas e metodológicas eleitas para este artigo ganha uma tonalidade política atenta à importância de “opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe” (PENNYCOOK, 2006, p. 74) observáveis em um mundo cada vez mais globalizado. Tal mundo, cujos limites pareciam diluídos, se mostra com fronteiras bem definidas para os sujeitos que precisam atravessá-las por motivo de sobrevivência.

3 A análise crítica do discurso como suporte teórico e estratégia de dessilenciamento

O caráter político da problemática em que se inserem as questões discutidas neste artigo encontram ecos na Análise Crítica do Discurso. A respeito dela, é válido acionar algumas considerações teóricas que caracterizam esse campo do saber e o diferem de outras áreas que também se ocupam de estudos de discurso. Essa distinção servirá como aporte para pensar o tratamento dado à língua em livros didáticos.

A leitura de Iran de Melo (2018) sobre as reflexões de Fairclough acerca da diferença entre abordagens críticas e não críticas do discurso denota que elas se “diferem quanto à forma como os(as) analistas enxergam a relação entre discurso, poder e os efeitos constitutivos que a linguagem exerce sobre os indivíduos, as relações e os sistemas de conhecimento e crença (Fairclough, 1985)” (MELO, 2018, p. 28). Entre as críticas, ele menciona a análise do discurso. As abordagens não críticas, por

sua vez, envolvem a pragmática, análise da conversação e sociolinguística. A pragmática “concentra-se apenas nas ações, intenções e estratégias individuais dos falantes” (MELO, 2018, p. 28); a análise da conversação desconsidera o pano de fundo social e as questões de poder que atuam na conversação; já a sociolinguística se volta a descrever a “relação que a cultura mantém com os traços linguísticos, sem perceber como a linguagem é capaz de transformar os fatos culturais (Fairclough, 1985, 2001)” (MELO, 2018, p. 28).

Pelas linhas da analogia, em muitos livros didáticos, o tratamento dado à língua alinha-se a uma visão não crítica. Frequentemente, a língua é apresentada em atividades que não levam a refletir sobre assimetrias sociais e os impactos que elas têm sobre culturas e ideologias. As próprias metodologias de ensino de inglês apresentam avanços e recuos em sua história motivados pela proposta de ensinar a língua para fins de aprendizado de sua estrutura ou para desenvolvimento da competência comunicativa, desconsiderando aspectos interculturais e as relações de poder inerentes ao uso de idiomas de lastro imperialista. Tais metodologias tão pouco se voltam a instrumentalizar os alunos a questionar a presença recorrente de determinadas representações e também ausências ou silêncios. Diante dessas omissões, a Análise Crítica do Discurso é acionada para analisar imagens, textos, escolhas linguísticas presentes em dois livros didáticos enfocados e também as ausências, tendo em tela as configurações teóricas de Orlandi (2007) em *As formas do silêncio*.

Palavras, sotaques, sujeitos e imagens que falam nos livros didáticos trazem o silêncio em seu bojo. O caráter aparentemente paradoxal entre expressão e silêncio encontra-se no cerne do que se constitui como linguagem conforme Orlandi (2007), que afirma que “há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer.” (ORLANDI, 2007, p. 12). A partir de suas palavras sobre os silêncios que residem no dizer, é possível afirmar que a presença recorrente de algumas idealizações, ou, nas palavras de Siqueira, “ilhas da fantasia” (SIQUEIRA, 2012, p. 320), como ilustram exemplos de textos que retratam a vida de pessoas de alto poder aquisitivo, são silenciosas em relação às vidas que fogem a esse retrato. Essas vidas, ao não serem contempladas, são reservadas a um silêncio que ecoa, entre outros fatores, no desestímulo em falar língua estrangeira. Sujeitos que não se veem nas páginas dos livros didáticos nem sempre se sentem encorajados a falar a língua representada como pertencente a contextos dos

quais não fazem parte. Essa problemática, por mais que não seja determinante ou determinista, atua, provavelmente, sub-repticiamente em comentários em que se lê que, para quem os tece, o inglês está distante de sua realidade.

4 Representatividade e Silêncios em Livros Didáticos

No conhecido Ted Talk *The Danger of a Single Story*, Chimamanda Adichie (2009) descortina a ausência de representatividade de pessoas negras e histórias africanas entre os livros aos quais tinha acesso quando mais jovem. Essas ausências ocorrem também em muitas histórias às quais estudantes brasileiros têm acesso em livros didáticos usados em aulas de língua estrangeira.

No que se refere à educação básica, com a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), questões étnico-raciais e de gênero passaram a figurar entre os requisitos para aprovação de livros didáticos pelos avaliadores do PNLD. O uso desse critério enuncia uma tradição de apagamento dessas questões em livros didáticos, atenuada com a criação desse programa. A mesma orientação, contudo, não é extensiva aos livros didáticos usados em cursos livres. Nesses contextos, a ênfase recai em sua efetividade para o desenvolvimento da competência comunicativa, tendo como “norte” os parâmetros do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, ou seja, tendo, como norte, o Norte Global. O referido quadro define os conhecimentos, competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos aprendizes em cada nível estudado em uma tônica de universalização e homogeneização afeita a epistemologias do Norte Global (SANTOS, 2019), que desconsideram o pluralismo dos contextos em que a aprendizagem ocorre.

A guisa dessa nota sobre as epistemologias que orientam a criação de livros didáticos, observo que é para o Norte que a série *Interchange* parece apontar. Mais especificamente, essa série aponta para um país da América do Norte, os Estados Unidos. Para ilustrar essa orientação, escolhi analisar o livro *Interchange Intro B*, de Jack Richards (2013). Esse livro tem unidades sequenciadas da nove a dezesseis, correspondendo à segunda parte do *Interchange Intro*. A unidade dez traz esportes nos Estados Unidos e Canadá e um texto final com uma entrevista com uma ginasta estadunidense, Shawn Johnson. A forte presença da América do Norte em uma unidade sobre

esportes reforça um aspecto cultural muito atrelado, sobretudo, aos Estados Unidos, onde há um grande investimento na formação de atletas. Essa imagem do país, embora não errônea, ao ser estampada ao longo da unidade, ofusca outros países onde há histórias exitosas no campo dos esportes, a exemplo de países onde também se fala inglês como a Jamaica, o Quênia, entre outros. Assim, o destaque dado aos Estados Unidos enaltece uma cultura hegemônica e acentua sua posição de centralidade em detrimento de outras que, dada a recorrência de representações estadunidenses nos livros didáticos, nem sempre são ao menos reconhecidas como pertencentes ao conjunto de países onde se fala inglês.

A ênfase nos Estados Unidos se estende por todo o livro focado, em que se vê, na unidade onze, os feriados desse país como um dos assuntos; atrações turísticas em Nova Iorque em uma das atividades da unidade treze; a seção de leitura sobre a vida da estadunidense Mackenzie Bearup na unidade quinze; uma atividade sobre “Atividades Populares nos Estados Unidos¹” (RICHARDS, 2013, p. 108) na unidade dezesseis, tendo como título do texto da seção de leitura, “Em Los Angeles este fim de semana²”. Essa amostra da forte presença da cultura estadunidense no livro reforça o silêncio em relação a diversos países onde se fala inglês.

Desde a emergência de discursos em torno das minorias e da colonialidade, tem sido imprescindível operar um descentramento de culturas hegemônicas para que essas não continuem como o padrão que rege modos de saber e de viver. O descentramento não significa que países hegemônicos não devam figurar nos livros didáticos, mas, sim, que eles não deveriam ser a única fonte para representação. Essa visão alinha-se a um movimento empreendido por intelectuais sensíveis à divisão geopolítica do mundo em dois polos principais, traduzida na divisão abissal (SANTOS, 2019) entre os países do Norte e do Sul Global. Nessa divisão, identifica-se um histórico de conquistas e modos de produção de conhecimentos de cunho hierarquizante e universalizante, que colocaram os povos do Sul em situação de subjugação mediante práticas de colonialidade ou como locais que devem assimilar a cultura dominante que se impõe como global.

¹ No original, “Popular Activities in the U.S.”

² No original, “Around Los Angeles this weekend”

Uma das práticas de colonialidade envolve a língua e aciona o histórico de imposição das línguas europeias em países submetidos ao colonialismo. Como aponta Thiong'o (2011), a imposição da língua inglesa e o banimento, sob a ameaça de punições, das línguas nativas africanas foi um dos modos de instituir um processo de colonização territorial, cultural e intelectual. Em resposta a essa dominação, Thiong'o (2011) traz uma proposta, expressa desde o título do seu livro, de descolonização. Para ele, um dos caminhos fundamentais para isso é o uso das línguas africanas.

Ao sustentar seu argumento, Thiong'o (2011) critica escritores africanos, como Chinua Achebe, por usar o inglês em seus textos, contribuindo, portanto, para o imperialismo linguístico. Em resposta, Achebe (2009) assinala que se, para Thiong'o, o uso da língua inglesa é uma questão de “ou/ou³” (ACHEBE, 2009, p. 97), para ele, é uma questão de “ambos⁴” (ACHEBE, 2009, p. 97). Acrescenta que o inglês é uma das línguas usadas em seu país e que ela não oferece risco à existência das demais línguas. Esses pensadores trazem à baila duas questões fulcrais e que ganham cores diferentes a partir de pontos de vista que parecem se opor, mas que, quando vistas sob o prisma do pensamento decolonial, figuram como suplementares.

Em Thiong'o (2011), nota-se a presença de um pensamento radical, alinhado a uma lógica ancorada em um modo dicotômico de pensar uma problemática complexa como a linguística. Apesar dessa dicotomia, sua voz é dissonante de uma lógica moderna ou de uma epistemologia do Norte por expressá-la a partir do lugar de fala daqueles que foram silenciados historicamente por terem suas línguas não reconhecidas e substituídas pela língua do colonizador. Sua posição se constitui, portanto, como necessária para contrapor o movimento de silenciamento das línguas africanas.

Em suas considerações, Achebe (2009), por sua vez, desconsidera o impacto do inglês sobre línguas africanas, que poderiam ter maior ressonância se o inglês não tivesse o status de universal. É esse o silêncio que o discurso de Achebe não revela. Para ele, o plurilinguismo dos países africanos é capaz de incorporar mais um idioma. Por esse motivo, considera questionável o receio de Thiong'o de que línguas africanas desapareçam. A alternativa encontrada por Achebe de incorporar ao inglês uma dicção nigeriana e inserir em seus textos palavras do Igbo figura como um caminho viável que

³ No original, “either/or”

⁴ No original, “both”

não dicotomiza, mas, sim, encena a diversidade linguística do seu país. Por outro lado, a efusiva produção em inglês reforça a sua hegemonia. De certo modo, Achebe se vale do alcance hegemônico do inglês para disseminar a literatura africana mundialmente, impulsionando a publicação de autores africanos pela *Penguin African Series*. Por conseguinte, é possível ponderar que, apesar da ratificação do imperialismo do inglês, Achebe (2009) se vale dos recursos do opressor para disseminar sua própria cultura, pois, é através dos seus textos em inglês, que seus leitores passam a conhecer a África sob uma perspectiva local, incluindo o acesso a uma amostra de uma língua africana, o igbo.

Acrescento que ter essa discussão expressa por dois autores de forte ressonância internacional é uma estratégia para chamar a atenção para o fato de que, nos mais diversos países, a língua inglesa coexiste com diversas outras línguas. O aparente monolinguismo de países como Gana, Quênia, África do Sul, Nigéria, Nova Zelândia é apenas sustentado pela falta de representatividade das outras línguas no ensino daquela que é hegemônica e pela denominação *English-speaking countries* (países onde se fala inglês), que também se estende a outras línguas imperialistas como o espanhol e o português (THIONG'O, 2009). Para os mais diversos alunos, o inglês é a única língua falada em países onde ela é oficial ou considerada principal. Entretanto, uma visita a tais países demonstra a diversidade linguística em virtude da presença de turistas, imigrantes e também pela existência e resistência de várias línguas nativas. Essa foi a minha experiência, por exemplo, em Singapura, Nova Zelândia, África do Sul, Canadá, países para os quais viajei para ter uma experiência em língua inglesa e onde me deparei com variadas línguas sendo faladas ao invés do inglês.

Trazer a consciência em torno do contexto plurilíngue em que se insere a língua inglesa é uma forma de problematizar a sua hegemonia. Essa parece ser uma alternativa viável a simplesmente substituir ou banir o inglês, o que seria uma atitude que se afinaria à mesma usada por colonizadores que instituíram o castigo físico a crianças no Quênia que falassem Gĩkũyũ. Operar nessa lógica da exclusão instauraria um pensamento moderno de contrastes e oposições.

Encontrar o caminho para operar em lógicas que não se coadunem à da exclusão ou da dicotomia é uma tarefa difícil, porque as epistemes modernas de base eurocêntrica e cartesiana têm longa e sólida tradição. A busca desse caminho é uma luta contínua e, como afirma Mignolo (2018),

cabe a cada um buscar a “libertação decolonial⁵” (MIGNOLO, 2018, p. 105). Em uníssono com essa noção, para Catherine Walsh (2018), não é possível escapar da colonialidade mesmo diante da consciência e implementação de práticas decoloniais. O que é possível fazer é, como afirma na esteira do Subcomandante Galeano, operar fissuras ou rachaduras na colonialidade (WALSH, 2018). Em uma linha análoga de pensamento, Boaventura Santos (2019) assinala que as epistemologias do sul não objetivam substituir as do norte, mas, sim, desconstruir hierarquias entre elas.

5 Sobre a centralidade dos livros didáticos e o que eles ensinam sobre o “centro”

Muito comumente, em escolas de idiomas, alunos em potencial são apresentados ao livro didático como se ele fosse o método do curso. A associação entre método e livros didáticos não é aleatória. Eles trazem guias para o professor que orientam sobre questões metodológicas e os conteúdos a serem ensinados no curso, que é muitas vezes chamado de módulo. Denominar o curso de módulo também remete ao livro didático e sugere o seu caráter pré-formatado.

O protagonismo do livro didático é ainda expresso na fala de professores que fazem alusão às páginas já ensinadas quando perguntados sobre os assuntos já contemplados em suas aulas. Tal ato denota a centralidade do livro didático, ao qual os planos de aula se atam em virtude de variados fatores: da necessidade de assegurar aos alunos que os conteúdos foram ensinados à ânsia de seguir um padrão internacional em contraste ao conhecimento local, considerado menos legítimo do que aqueles produzidos no Norte global. Isso também se espelha na produção tímida de livros didáticos por autores brasileiros.

A centralidade do livro didático relaciona-se, ainda, à atribuição de poder aos polos produtores desse tipo de material na arena da comercialização e que resvala na querela sobre quem possui o poder sobre a língua inglesa (RAJAGOPALAN, 2004). A questão geopolítica assume caráter protagonista nesta discussão por serem os países mais hegemônicos aqueles que são tidos como parâmetro para o ensino do inglês. Essa premissa pode ser confirmada pelo uso das palavras “britânico” e “americano” em nomes e descrições de cursos livres.

⁵ No original, “Decolonial liberation”

Os termos britânico e americano também rotulam a variedade de inglês presente em diálogos e textos usados em livros, que comumente expressam uma visão capitalista, heteronormativa e branca. Há uma forte representatividade branca que se tenta neutralizar com o uso de algumas imagens de pessoas negras, indígenas, asiáticas, muitas vezes, estereotipadas ou sem protagonismo, o que reserva a elas o status de figurantes.

Tais representações conferem ao falante de língua inglesa uma idealização, que envolve uma visão sobre as possíveis identidades de um estudante de inglês. Essa idealização converge no estereótipo enunciado pela companheira de quarto de Chimamanda Adichie (2009), tal como narrado pela escritora, quando se surpreendeu ao descobrir que Adichie, sendo nigeriana, falava inglês. A ausência de conhecimento sobre países onde o inglês é falado leva muitas pessoas a reconhecer como britânico todo inglês que não tem alguns traços característicos do inglês de variedade reconhecida, em linhas generalizantes, como estadunidense, como se houvesse apenas essas duas variedades que assimilam, então, as demais.

O projeto de homogeneização da língua inglesa, também entendido como neutralização ou pasteurização dela, é expresso, como já assinalado, em livros didáticos, na ausência da diversidade linguística que caracteriza vários países onde o inglês é falado. A questão que pode ser aventada é que tais livros precisam focar a competência comunicativa e devem estar voltados ao idioma estudado para maximizar o aprendizado linguístico para fins de fluência e acuidade sem ênfase em aspectos socioculturais. Ter o desenvolvimento da competência comunicativa em tela é fundamental. Todavia, é importante também perguntar que tipo de falante é necessário em um mundo marcado por muros erigidos material e simbolicamente contra refugiados e em era de ênfase em uma ótica neoliberal que privilegia o material em detrimento de vidas. Seria o desenvolvimento de competência linguística e comunicativa suficiente para se constituir como falante de uma língua de lastro imperialista nesse contexto? Uma possível resposta é que, para além das referidas competências, faz-se necessário primar pelo pensamento crítico (hooks, 2010), que amplia a visão de mundo de modo que aprendizes de uma língua estrangeira se tornem usuários da língua ao invés de portadores acríticos das camadas ideológicas e políticas que a perfazem.

Apesar de não haver um programa que oriente a produção e difusão de livros didáticos para cursos livres, houve alguns avanços nos últimos anos no que se refere à produção desse material. Ao contrário do que ocorre, por exemplo, no livro *Interchange*, no *Breakthrough*, há uma diversidade maior de países, como mostra a atividade de leitura com um texto sobre uma professora de Newcastle na Inglaterra que ensina em Gana. O deslocamento para Accra traz a expectativa de um descentramento de histórias que geralmente giram em torno dos Estados Unidos ou Inglaterra. A apresentação dessa história, contudo, é feita sob o prisma de uma inglesa chamada Jane, que traz um olhar estereotipado expresso na exclamação ao final da afirmação de que às vezes os ganenses comem coelhos no jantar. Essa exclamação denota o espanto em relação a um prato tido como exótico, como exótico também seriam alguns pratos comuns à culinária ocidental se não fosse o olhar ocidental que determinasse, nesse texto, o que é ou não normal comer.

O exercício proposto em relação ao texto mencionado apenas traz questões de identificação de informações. Não há perguntas sobre o conteúdo cultural e a imagem trazida sobre Gana, que pudessem aguçar o conhecimento sobre o país em uma mirada decolonial, ou seja, sob um prisma que desnaturalizasse a representação que o situa como exótico. Ao contrário disso, são enfocadas apenas algumas informações a respeito de Jane e uma pergunta final em relação aos hábitos alimentares da família e de Jane no café da manhã e no jantar.

Além disso, o texto, indiretamente, compara a rotina de Jane à de Lizzie, a matriarca da família com quem Jane vive em Gana. Enquanto ela ajuda as crianças com as tarefas de casa, vai ao mercado, acessa seus e-mails, conversa com amigos, lê um livro, “Lizzy passa toda a tarde cozinhando o jantar do lado de fora e conversando com amigos⁶.” (CRAVEN, 2012, p. 9). Essa comparação indireta poderia ser vista apenas como a exposição da rotina de uma mulher, mas, em se tratando de representações sobre mulheres pertencentes a um continente como a África, historicamente representado na literatura em uma perspectiva negativa (ACHEBE, 2009), é necessário ter um olhar crítico sobre essa representação, que desnude o seu viés ideológico que perpetua uma história estereotipada sobre o referido continente. Em face dessa história estereotipada é preciso

⁶ No original, “Lizzy spends all afternoon cooking dinner outside and talking with friends.”

assumir uma postura decolonial, que pressupõe uma “[...] luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

Diante de livros como os analisados, é possível notar que não é tarefa fácil decolonizar o ensino de língua inglesa e descortinar a diversidade linguística e cultural dos países onde essa língua é falada ou mesmo fazer uma ponte entre o inglês e o entorno social dos alunos para que se sintam parte do que aprendem. Uma das alternativas é usar outros recursos e, entre eles, a literatura figura como um profícuo material, que pode ser usado para dar voz a “conhecimentos e modos de saber não reconhecidos como tal pelas epistemologias dominantes” (SANTOS, 2019, p. 19).

6 A literatura como alternativa para uma educação decolonial

O texto “Literatura e(m) ensino de língua estrangeira” (MOTA, 2010) estabelece a relação entre a literatura e o campo da linguística sob o argumento de que a “base comum que as integra é a linguagem.” (MOTA, 2010, p. 101). Apesar da convergência entre estudos sobre língua e literatura, não são comuns as situações em que a literatura é usada em ensino de língua. Para Milena Brun (2004), apesar de professores recorrerem à ficção para delinear o contexto dos assuntos ensinados, a literatura não figura nas aulas em que se aplica o método comunicativo, porque esse privilegia o uso de textos de caráter pragmático. Tal caráter pode ser observado no uso de diálogos e textos como o do livro *Breakthrough* (CRAVEN, 2012) ou artigos de revista. Entre outros textos tidos como “autênticos” figuram e-mails e textos de blog.

Os textos analisados no *Breakthrough* demonstram que o professor é levado a uma proposta de ensino com ênfase na competência comunicativa. Apesar da relevância dessa competência, pondero que, em um contexto como o brasileiro, marcado por desigualdades sociais, o país deveria “abarcara objetivos na educação que transcendessem o acúmulo de conhecimento desprovido de implicações sociais, culturais e políticas e servissem como um catalisador para mudança social⁷.” (PEREIRA, 2017, p. 24).

⁷ No original, “should embrace goals in education that transcend the accumulation of knowledge deprived of social, cultural and political implications, and serve as a catalyst for social change.”

Em um país com baixos índices educacionais e elevados índices de violência, um ensino voltado a ampliar o pensamento crítico (HOOKS, 2010) e a consciência social parece ser o caminho mais produtivo para fins de uma educação emancipadora. Esse propósito alinha-se com princípios de uma pedagogia da possibilidade (PEREIRA, 2017) em consonância com o parâmetro da possibilidade descrito por Kumaravadivelu (2003) com base nas ideias de pensadores como Paulo Freire. Nesse tipo de pedagogia, a educação deve ser vista como um catalisador para a transformação social (FREIRE, 2011). Não sugiro, com isso, que o ensino de inglês para fins de comunicação seja desconsiderado, mas que ele possa ser redimensionado para significar mais do que simplesmente reproduzir *chunks* e *functions*.

Para inserir questões de relevância social, a literatura figura como material didático alternativo. No texto “Literatura e(m) ensino de língua estrangeira”, há alguns exemplos de como usar a literatura nas aulas. Os textos literários usados, contudo, foram de um autor inglês e um irlandês. Em *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters*, é apresentado um leque maior de textos literários, envolvendo alguns do Norte e, sobretudo, do Sul Global, que trazem estratégias de ensino de inglês que enfocam temáticas relativas a questões sociais, raciais e de gênero (PEREIRA, 2019). Para este trabalho, o intuito é enfatizar textos de escritores do Sul global abordados nesse livro (PEREIRA, 2019). Com base neste recorte, um dos propósitos das aulas seria levar os alunos a ter um olhar sobre uma realidade cultural de países do Sul Global, a exemplo do Quênia, Nigéria, Ilhas Salomão e Índia, onde o inglês é falado e que nem sempre são apresentados em livros didáticos.

Para ilustrar o uso da literatura em sala de aula, elejo o livro *Weep not, child*, de Ngugi wa Thiong’o (2009). Na aula, o professor poderia escrever no quadro em inglês “Educação é a luz do Quênia⁸” (THIONG’O, 2009, p. 40) e, então, fazer um *brainstorm* de ideias sobre o sentido dessa frase para o contexto do Quênia e do Brasil. O professor poderia escrever no quadro palavras e frases dos alunos em inglês e pedir para que as anotem em seus cadernos. Em uma aula de nível pré-intermediário em um curso livre, os alunos discutiriam a frase em inglês; já no contexto da educação básica, caso o professor não ministre as aulas em inglês, os alunos poderiam se reunir para criar frases que denotassem suas visões sobre a educação no Brasil com base no *brainstorm* inicial e com

⁸ No original, “Education is the light of Kenya”

ajuda de dicionários. Em um segundo momento, o professor perguntaria o que os alunos sabem sobre o Quênia e mencionaria o fato de ser um país onde o inglês é falado. Em seguida, apresentaria uma breve sinopse do romance em inglês para que os alunos lessem trechos em pares a partir desse conhecimento. Eles teriam que sublinhar palavras que já conhecem e poderiam perguntar o significado de cinco outras palavras cujo sentido não pode ser inferido para interpretação do texto.

Depois de uma discussão sobre a leitura, os alunos leriam dois excertos do livro: “[...] você não terá a comida do meio-dia como outras crianças.⁹” (THIONG’O, 2009, p. 2) e “[oh], Mãe. Eu nunca trarei vergonha para você. Só me deixe ir, só deixe. A visão de sua infância novamente se abriu diante dele. Por um tempo ele contemplou a visão. [...] um future brilhante... Alto ele disse, ‘Eu gosto da escola.¹⁰’” (THIONG’O, 2009, p. 3). O professor, então, poderia perguntar sobre temas que emergem desses dois excertos. Tanto em uma turma de um curso livre quanto na educação básica, os alunos poderiam ser convidados a fazer um texto curto que descrevesse o cotidiano de Njoroge, o personagem principal. Na educação básica, se necessário, o professor poderia fazer mais um *brainstorm* para que os alunos ampliassem seu repertório de palavras e frases para escrever o texto. Em um terceiro momento, o professor poderia perguntar sobre experiências com aulas de inglês e quais devem ser os objetivos de uma aula. Após alguns comentários em torno de estratégias para desenvolver a fluência, o professor poderia falar sobre o mito do uso exclusivo da língua-alvo nas aulas e dar o exemplo da aula descrita no romance de Thiong’o (2009), em que Njoroge não sabe como responder à pergunta no presente contínuo e apenas repete as frases sem compreender o que está reproduzindo. Os alunos leriam o excerto em pares para entender o texto de forma cooperativa a guisa da noção de Cooperative Learning (BROWN, 2007), que promove a interação entre alunos para que auxiliem uns aos outros no processo de aprendizagem. Nesse caso, o objetivo é ler e compreender o texto. O professor, então, escreveria perguntas no quadro sobre o tipo de aula no excerto e uma aula que eles poderiam imaginar como efetiva não só para ensinar inglês, mas, também, para desenvolver princípios que promoveriam uma maior consciência social. Por fim, o professor pediria que os alunos escrevessem um *journal entry* como forma de avaliação alternativa

⁹ No original, “you won’t be getting a midday meal like other children”

¹⁰ No original, “[o], Mother. I’ll never bring shame to you. Just let me get there, just let me. The vision of his childhood again opened before him. For a time he contemplated the vision. [...] a bright future... Aloud he said, ‘I like school’”

(PEÑAFLORES, 2002), em que relatassem o que aprenderam juntamente com um quadro de novas palavras para compor um dicionário do vocabulário estudado até o final da unidade.

A aula descrita teria uma duração de uma hora e quarenta minutos, ou seja, seria destinada a duas sessões seguidas na educação básica ou uma sessão em cursos livres, que, geralmente, tem essa duração. Como atividade final, a professora pediria que os alunos escrevessem uma palavra que define o sentido da educação e depois a registraria no quadro. Eles deveriam, então, copiar no caderno as demais palavras escritas pelos colegas para manter um quadro de opiniões em um painel coletivo de palavras.

Para professores que queiram abordar o contexto plurilíngue em que o inglês se insere, recomendo *The Alternative*, de John Saunana (1980), que traz a história de um aluno que vive a problemática de ter seu mundo dividido entre a cultura local e a cultura ocidental apresentada pelos seus professores de formação e origem britânica. Nesse romance, há diversos trechos em Arosi, uma das línguas faladas nas Ilhas Salomão.

Como mais uma sugestão de romance que também encena a vida de estudantes e traz trechos em mais uma língua falada na Índia, cito *Like it Happened Yesterday*, do indiano Ravinder Singh (2013). Nesse romance, são usados diversos trechos e palavras em hindu. Já o romance *Push*, da afro-estadunidense Sapphire (1997), é escrito em *Black English*. Esse inglês poderia ser ensinado como forma de trazer à cena das salas de aula um inglês colocado às margens sob o argumento de é preciso ensinar a norma padrão.

No âmbito dessas sugestões, tenho o objetivo de enunciar e subverter camadas homogeneizantes de representações culturais veiculadas em livros didáticos, mostrando que elas são engendradas de modo a manter a legitimidade de algumas culturas em detrimento de outras pelas vias do apagamento. Tal objetivo traz, em seu bojo, o projeto de que o inglês ensinado não se limite a ser, entre outras materialidades e representações, uma *commodity* (TSUDA, 2019). A proposta que trago é de pensar a literatura produzida nas margens da modernidade cindida pela colonialidade como recurso para essa subversão dentro de um projeto de educação emancipadora, que prioriza os subalternizados pela modernidade engendrada pela colonialidade, como demanda uma educação decolonial (OLIVEIRA, 2018).

Considerações finais

Neste trabalho, apresentei alguns argumentos a favor do uso da literatura como material alternativo para o ensino de inglês. Defendo que, na escolha dos textos, sejam priorizados aqueles produzidos por escritores do Sul Global, considerando a linha abissal descortinada por Boaventura Santos (2019), ou seja, o Sul ou os Suis que foram historicamente colocados à margem por um discurso hegemônico produzido pelo Norte Global. Na esteira dessa proposta, elenquei alguns romances que podem ser usados e apresentei estratégias de ensino pensadas para aulas na educação básica e em cursos livres.

A proposta resulta da constatação, após análise de dois livros didáticos e uma experiência de vinte e um anos de ensino, de que há uma ênfase na competência comunicativa em detrimento de objetivos plurais que poderiam ser voltados à ampliação do pensamento crítico (HOOKS, 2010) e consciência social. Conforme argumentos em outro texto (PEREIRA, 2017), sublinho que, em um país com desigualdades sociais substanciais, um dos papéis da educação é ampliar horizontes e levar os alunos a lançar questões que dilatam os sentidos dos mais variados textos, incluindo um texto chamado mundo.

A língua inglesa pode ser um dos caminhos para compreender, acessar e ressignificar mundos para além dos eixos que encapsulam e plastificam imaginários conduzidos pela língua. Promover um ensino de inglês que reconheça a pluralidade linguística e, por extensão, outras diversidades que o caracterizam e constituem os seus falantes, ao trazer à baila o contexto plurilíngue em que esse idioma se insere, é uma forma de virar a página de uma história da qual muitos sujeitos não se sentem parte.

A literatura figura como uma das vias de acesso aos variados mundos que podem ser presentificados na sala de aula mediante o exercício de alteridade que a imersão em imaginários promove. Ao ter a formação linguística via literatura em tela, é possível então vislumbrar uma educação em que imaginar o uso de uma língua se alia a imaginações que descortinam e revaloram experiências e saberes singulares em sua ampla e irrestrita pluralidade.

CRediT

Reconhecimentos: Não é aplicável.

Financiamento: Não é aplicável

Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Aprovação ética: Não é aplicável

Contribuições dos autores:

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: MOTA-PEREIRA, Fernanda.

Referências

ACHEBE, Chinua. *The education of a British-protected child*. New York: Anchor Books, 2009.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The Danger of a Single Story*. TED 2009 Talk, Oxford, UK: TEDGlobal, 23 July 2009. Retrieved from: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Accessed on: November 10th, 2016.

BROWN, D. H. The postmethod era: toward informed approaches. In: _____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007, p. 40-61.

BRUN, Milenna. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 73-104.

CRAVEN, Miles. *Breakthrough Plus 2*. Oxford: MacMillan Education, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, bell. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York and London: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods*. New Haven and London: Yale University Press, 2003. Disponível em: <http://www.yale.edu/yup/pdf/095732_front_1_2.pdf>. Acesso em 19 abr. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

MELO, Ivan Ferreira de. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges (org.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018, p. 20-35.

MIGNOLO, Walter. What does it mean to decolonize? In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E (editors). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham and London: Duke University Press, 2018, p. 105 a 134.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: _____. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 10 n. 2, 1994. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>>. Acesso em 2 abr. 2019.

MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. In: *Fólio: Revista de Letras Vitória da Conquista*. v. 2, n. 1, p. 101-111, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uesb.br> > Capa > Vol. 2, No 1 (2010) > Mota>. Acesso em: 07 jun. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PEÑAFLORES, Andrea H. Nontraditional forms of assessment and response to student writing: a step toward learner autonomy. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (editors). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge, 2002, p. 344-353.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 67-84.

PEREIRA, Fernanda Mota. *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Salvador: EDUFBA, 2019.

PEREIRA, Fernanda Mota. Pedagogy of possibility in foreign language classrooms through literature and other media in Brazil and beyond. In: *Estudos Linguísticos e Literários: Revista dos Programas de Pós-Graduação em Língua e Cultura e Literatura e Cultura da UFBA*. n. 57, p. 23-37, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24797>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

RAJAGOPALAN, K. The concept of “World English” and its implications for ELT. *ELT Journal*, (58) 1, p.111-117, 2004.

RICHARDS, Jack. *Interchange Intro Student’s Book B*. 4.ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SAPPHIRE. *Push*. New York: First Vintage Contemporaries Edition, 1997.

SAUNANA, John. *The alternative*. Honiara: The Government Printer, 1980.

SINGH, Ravinder. *Like It Happened Yesterday*. Haryana/; Penguin Random House, 2013.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

THIONG'O, Ngugi wa. *Decolonising the mind: The politics of Language in African Literature*. New Hampshire: James Currey/ Heinemann, 2011.

THIONG'O, Ngugi wa. *Weep not, child*. Johannesburg: Penguin Books, 2009.

TSUDA, Yukio. The Hegemony of English and Strategies for Linguistic Pluralism: Proposing the Ecology of Language Paradigm. Disponível em: <<https://teachnews.gr/glwssologia-didaktikh/item/544-the-hegemony-of-english-and-strategies-for-linguistic-pluralism-proposing-the-ecology-of-language-paradigm>>. Acesso em 5 jun 2019.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e Poder*. HOFFNAGEL, J.; FALCONE, K. (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

WALSH, Catherine. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E (editors). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham and London: Duke University Press, 2018, p. 81-98.