



A IMPORTÂNCIA DO USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EDITÁVEIS PARA A IMPLICAÇÃO DO LÓCUS DE ENUNCIÇÃO NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Susana Pinheiro da Cruz Prestes (IFPR)¹

Resumo:

Este trabalho traz para o debate o estímulo à criação de materiais didáticos totalmente editáveis, especialmente para o contexto do Ensino Básico brasileiro. Como professora de escola pública que sou, reconheço a qualidade e importância do Programa Nacional do Livro Didático para as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Básico. Em especial, a elaboração de tais materiais, que partem da perspectiva do Sul Global, rompe com uma hierarquização econômica, social e epistemológica, que nos é imposta e que precisa ser problematizada. Em outras palavras, adotar livros didáticos elaborados no Brasil e por brasileiros significa interromper a prática do uso de materiais cuja neutralidade e universalidade são presumidas, e assumir uma postura política na educação com vistas a se posicionar contra a lógica da colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2007). No entanto, tendo em vista a diversidade de realidades dos diferentes contextos de ensino no Brasil, advogo que os livros e materiais didáticos a nós fornecidos apresentem também uma versão totalmente editável, a fim de que possamos adaptá-los às nossas necessidades e particularidades. A fim de fundamentar este debate, convoco o conceito de lócus de enunciação (GROSFOGUEL, 2007), que põe em destaque a necessidade de entendermos o lugar geopolítico e corpo-político de onde falamos e suas implicações para nossas práticas sociais, dentro e fora de sala de aula. Além disso, assim como Menezes de Souza (2011), rejeito a ideia de que o material didático possa ser “self-contained”, ou seja, possa bastar por si só, em uma lógica de método que é feito para ser utilizado em uma ordem linear e predeterminada a fim de que se obtenham resultados previsíveis e garantidos. Por fim, apresento uma proposta de compartilhamento de materiais editáveis realizada em meu contexto de ensino.

Palavras-chave: Materiais didáticos editáveis. Lócus de enunciação. Ensino básico. Programa Nacional do Livro Didático.

O presente artigo visa discutir o papel do material didático em aulas de língua inglesa no contexto do Ensino Básico brasileiro. Parto do pressuposto de que os professores, ao receber os livros didáticos com os quais irão trabalhar, devem ter autonomia para modificar as

¹ Doutoranda em Letras pela UFPR. Docente de língua inglesa no IFPR – Campus Curitiba. susana.prestes@ifpr.edu.br



lições, em parte ou integralmente, levando em conta as necessidades e os desafios que enfrentam em seus contextos de ensino. Dado esse pressuposto, advogo que os materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais da Educação Básica contêm com uma versão integralmente editável, a fim de que possam atender às especificidades de diferentes conjunturas de ensino/aprendizagem, que são, evidentemente, muitíssimo diversas em um país com as dimensões do Brasil.

Para iniciar esta discussão e levando em conta a já mencionada diversidade de realidades existente no Brasil, minha primeira providência será explicitar o meu próprio contexto de trabalho e de vida, bem como de onde surgem minhas escolhas pedagógicas, éticas e políticas, a fim de que o leitor compreenda o lugar geopolítico e corpo-político de onde falo, ou seja, meu lócus de enunciação (GROSFUGUEL, 2007).

Sou uma professora brasileira que ensina língua inglesa na rede pública federal, especialmente para o Ensino Médio integrado ao Técnico, e minha escola fica localizada na cidade de Curitiba. Sendo então brasileira, como provavelmente o são meus leitores, é interessante que façamos juntos o exercício de localizar de onde estamos falando dentro do contexto mundial. Para tanto, iniciemos com a análise do índice de desenvolvimento humano, o chamado IDH, que diz respeito a três aspectos da vida dos cidadãos de um país: longevidade, educação e renda. A escolha por esse índice em particular se justifica uma vez que ele nos diz mais sobre a situação da população do que o PIB, que foca apenas as riquezas e crescimento econômico de um país. No último Relatório do Desenvolvimento Humano (PNUD, 2022), do Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento, consta que o IDH brasileiro foi de 0,754, o 87º lugar no ranking mundial dentre 189 nações. Tal índice coloca o Brasil no grupo dos países com desenvolvimento humano elevado. As demais categorias do relatório do PNUD são: desenvolvimento humano muito elevado, desenvolvimento humano médio e desenvolvimento humano baixo. Visto dessa forma, o Brasil parece estar em uma posição relativamente confortável. No entanto, como contamos com realidades extremamente heterogêneas a nível mundial, é mais justo realizar o exercício de comparar nosso país com seus vizinhos na América do Sul. Aqui, estamos na quinta posição, atrás do Chile (0,855), Argentina (0,842), Uruguai (0,809) e Peru (0,762), o que já não nos parece tão próspero.

A situação se complica mesmo quando verificamos o IDH ajustado à desigualdade. Quando se leva em conta a concentração de renda, o IDH do Brasil cai para 0,576, enquanto



que os países da América do Sul supracitados têm os seguintes índices: Chile (0,722), Argentina (0,720), Uruguai, (0,710) e Peru (0,635). Na realidade, o índice de IDH ajustado à desigualdade do Brasil só supera o de Suriname e o da Bolívia. Diante desse quadro, é inegável o quanto ainda temos de avançar em termos de políticas públicas de combate à desigualdade social, a despeito do discurso meritocrático estar ganhando cada vez mais força em nosso país.

Além disso, o Brasil, como tantos outros países em desenvolvimento, ocupa no cenário mundial o papel de exportador quase que exclusivo de *commodities*. Segundo o portal Comex Stat do Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços, os cinco produtos brasileiros mais exportados em 2022 foram, respectivamente: soja, óleos brutos de petróleo, minério de ferro e seus concentrados, óleos combustíveis de petróleo e milho (BRASIL, 2021). Por outro lado, países desenvolvidos seguem dominando as exportações de produtos industrializados e especialmente os de alta tecnologia. Essa chamada divisão internacional do trabalho acaba por perpetuar a situação de desigualdade entre países no cenário mundial e não parece ser do interesse daqueles que detêm poder econômico modificar esse panorama, mesmo entre nossos conterrâneos, já que os lucros se mantêm altos e satisfatórios para uma minoria ínfima, porém decisiva para a manutenção dessa situação.

Essas relações assimétricas do mundo globalizado são descritas por Wallerstein (1974) que apresenta a divisão do trabalho mundial organizada entre centro, semiperiferia e periferia, sendo as duas últimas mantidas de forma autoritária em suas posições, de modo a serem indefinidamente dependentes de ajuda financeira internacional dos países centrais. Sob essa perspectiva, não há nações em diferentes estágios de desenvolvimento, mas todas fazem parte de um sistema no qual os países que estão no centro mantêm os demais na periferia para que a economia mundial siga de tal forma que eles possam perpetuar seu status.

Assim sendo, não é de forma alguma coincidência que, com raras exceções, os países centrais sejam aqueles que colonizaram inúmeras regiões do planeta e impuseram seus valores e sua suposta superioridade aos demais povos, subalternizando as comunidades não brancas, não cristãs e que não seguiam os modelos capitalista e patriarcal. E tampouco é coincidência que nos países colonizados, como o Brasil, as elites sejam brancas e cristãs, e atendam os interesses do capitalismo e do patriarcado. Grosfoguel (2007) nos adverte para o fato de que a partir da modernidade, não houve somente a ascensão do sistema capitalista, mas a criação de



hierarquias para que esse sistema se sustentasse. Assim houve a imposição de um modelo europeu / capitalista / militarizado / cristão / patriarcal / branco / heterossexual e masculino, onde um elemento sustenta o outro e impõe a ilusão de que o ponto de vista advindo desse modelo expressa neutralidade e atinge uma universalidade que as demais existências são incapazes de alcançar. Como se o conhecimento daí advindo não fosse particular, contingente e não partisse de um lócus de enunciação como todos os outros. Essa matriz colonial de poder não é, portanto, exclusivamente econômica, mas envolve hierarquizações que colocam o homem como superior à mulher, o branco como superior ao negro, o cristão como superior ao não cristão, e assim por diante. Dessa forma, como aponta Quijano (2005), o pensamento eurocêntrico racional acabou se tornando a única perspectiva legítima não só para os europeus como também para os que estão sob sua égide. Aceita-se com naturalidade a suposta superioridade do pensamento cognitivo europeu por conta dessa matriz colonial de poder a que estamos todos sujeitos, de uma forma ou de outra.

E é em face dessa matriz colonial de poder que nós, brasileiros, situamo-nos no que tem-se denominado Sul Global. Os conceitos de Sul Global e Norte Global não estão relacionados à divisão do globo em dois hemisférios, embora muitas vezes coincidam com ela. Eles dizem respeito às relações de poder que estão em jogo no cenário mundial e à divisão internacional do trabalho que anteriormente mencionamos. É preciso analisar de onde se fala, se de uma posição dominante ou subordinada. Vale lembrar ainda que compreender a divisão do mundo entre Norte e Sul Global traz consigo a ideia de que não há apenas uma hierarquização econômica, mas social e epistemológica, que precisa ser evidenciada. Segundo Pennycook e Makoni (2019), a ideia de Sul Global “compreende questões muito mais amplas do que a simples tentativa de corrigir exclusões globais: ela aborda processos contemporâneos e históricos nas quais formas de conhecimento têm sido desenvolvidas e legitimadas, bem como as intensas forças coloniais, econômicas e políticas que levaram a essas desigualdades epistemológicas”. (p. 3, tradução nossa²)

Dentro desse cenário, enquanto professora branca, católica e heterossexual, vejo-me privilegiada em alguns aspectos, mas certamente afetada por nascer e viver em um país onde as marcas da colonialidade se fazem sentir pesadamente em meu cotidiano. A colonialidade,

² encompasses far broader issues than an attempt just to redress global exclusions: It addresses contemporary and historical ways in which forms of knowledge have been developed and valued, as well as the larger colonial, economic, and political forces that lead to these epistemological imbalances



afirma Maldonado-Torres (2007), difere do colonialismo, pois ela não se refere ao exercício do poder político e econômico de um povo sobre outro. A colonialidade sobrevive à emancipação dos povos, pois ela diz respeito a um padrão de poder “que se refere à forma como trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas se articulam através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (p. 131, tradução nossa³). Como professora brasileira, sinto-me impelida a desmascarar esse processo e contribuir para a visibilidade e legitimidade das identidades que foram racializadas e oprimidas pela colonialidade, bem como chamar a atenção de meus estudantes para as práticas que possibilitaram e ainda possibilitam que essa estrutura de poder vigore.

Quanto ao meu local de trabalho, considero que lecionar em uma escola pública federal também me coloca em uma situação consideravelmente vantajosa. Os chamados Institutos Federais, criados em 2008 por meio da lei 11.892/2008, foram concebidos para serem centros de excelência em educação técnica e tecnológica no Brasil. As atividades por nós desenvolvidas não incluem apenas a docência, mas a pesquisa e a extensão, o que nos incentiva à constante capacitação. Os estudantes contam com um programa de bolsas e auxílios que, embora venha escasseando nos últimos anos, ainda atende aqueles que mais necessitam de auxílio e incentiva a participação dos estudantes em projetos de pesquisa. Quanto aos estudantes para os quais leciono, eles têm origens bem diversas, já que 80% das vagas são reservadas para candidatos que se encontram em desvantagem seja por origem étnica, classe socioeconômica, deficiência física ou intelectual.

Não posso, enquanto professora desses estudantes, ignorar seu corpo político que, afinal, constitui seu lócus de enunciação. Mesmo porque, posso dizer que no aspecto socioeconômico nossos lóci em algum momento coincidiram, pois eu, assim como muitos deles, estudei integralmente em escolas públicas e cresci em um lar onde não me faltava o agasalho e a comida, mas onde não havia dinheiro para o supérfluo. Assim, sinto que essa circunstância me faz mais sensível e solidária com as necessidades de meus estudantes. E por estar em um país que testemunha tantas desigualdades, tenho me constituído, com o passar dos anos, em uma professora que cada vez mais se entende como educadora, ou seja, preocupo-me, em igual medida, com o desenvolvimento da capacidade linguística de meu

³ se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.



estudante e com seu amadurecimento como cidadão ético, reflexivo e autônomo, que seja consciente de seu corpo político e seu lugar geopolítico, bem como de seu papel como agente transformador na sociedade.

Diante disso tudo, sustento, portanto, a impossibilidade de dissociar minha prática pedagógica de meu corpo político e da geopolítica que constituem meu lócus de enunciação. E como não estou sozinha em sala de aula, preciso também considerar os lóci de meus estudantes, que em muitos aspectos coincidem com o meu, em outros não. E, finalmente, temos ainda um elemento essencial nessa conjuntura: o material didático. Este também foi elaborado a partir de outro lócus de enunciação, que não é nem o meu e nem o dos meus estudantes. Nesse encontro de lóci, é preciso ajustar uma série de elementos a fim de que a experiência em sala de aula faça sentido para os que nela estão envolvidos.

E é por isso que me volto agora à questão do material didático. Como professora de inglês que anteriormente havia trabalhado quase que exclusivamente em centros de línguas, passei a maior parte de minha carreira utilizando livros didáticos importados. Tais livros são idealizados para serem utilizados no mundo todo, independentemente do contexto em que as aulas são dadas. São produzidos em editoras localizadas no Norte Global e pouco ou nada informam sobre o lócus de enunciação de seus autores e em quais teorias linguísticas e educacionais estão embasados, pois pretendem vender a ideia de que são universais e neutros. Utilizá-los acriticamente reforça o posicionamento de que materiais didáticos importados são melhores que os nacionais e é imperioso questionar justamente a lógica que naturaliza esse posicionamento, é imperioso questionar essas relações assimétricas de poder.

Não foi sem surpresa, portanto, que ao ingressar como docente da Educação Básica, tive contato com um livro de inglês elaborado por meio do Programa Nacional do Livro Didático. Feito por autores brasileiros, o primeiro livro que utilizei trazia temáticas mais próximas à realidade nacional e uma abordagem que privilegiava a formação de cidadãos críticos e a discussão de questões de relevância social como identidade, saúde, meio ambiente e cidadania, por exemplo. O material do professor dizia muito mais sobre o lócus de enunciação das autoras, pois trazia a visão de linguagem e aprendizagem que as orientava. E assim, pouco a pouco, os livros do PNLD foram se tornando “professores” para mim, porque, cabe dizer, na minha formação inicial eu tive pouquíssimo contato com teorias vinculadas à linguística aplicada crítica. Após o estranhamento inicial, levou, evidentemente, algum tempo



para que eu entendesse a importância de se trabalhar sob esse viés, mas, ano após ano, fui me identificando mais e mais com uma visão de língua e educação que hoje me parecem adequados ao contexto no qual me vejo inserida, que já é conhecido do leitor.

Depois de compreender melhor e me apropriar dessa perspectiva de ensino que era nova para mim, passei a arriscar a inserção de textos e exercícios que eu mesma selecionava. Hoje, aprofundo alguns assuntos que considero que o livro traz de forma rasa, arrisco um direcionamento diferente em outros e atualizo informações que já estão defasadas no material. O livro não deixa de ser uma fonte de inspiração, mas encaro as propostas do material como sugestões de trabalho, adaptando para o que pode funcionar em minha sala de aula. Assim como Menezes de Souza (2011), rejeito a ideia de que o material didático possa ser “self-contained”, ou seja, possa bastar por si só, em uma lógica de método que é feito para ser utilizado em uma ordem linear e predeterminada a fim de que se obtenham resultados previsíveis e garantidos. E aí é que percebo a importância de se levar em conta o nosso lócus de enunciação. Os materiais didáticos não são e não devem ser universais e, ao retirar o corpo-político e a geopolítica dos materiais didáticos, estamos ignorando todas as possibilidades que são abertas quando levamos em conta aquilo que é mais próximo da nossa realidade e que, portanto, têm maiores chances de ser significativo para nós e nossos estudantes.

Daí vem minha defesa de que os materiais para ensino de língua devem ser editáveis. Porque um dado material parte de um lócus, que é o do autor desse material. Esse lócus não é o mesmo do professor e também não é o mesmo do estudante. Portanto, há aqui o encontro de pelo menos três lóci que não são coincidentes e a adaptação desse material torna-se um requisito indispensável para que a aula seja mais significativa. Mais do que isso, é um posicionamento político de valorização tanto dos autores e materiais nacionais em detrimento dos estrangeiros quanto de valorização do professor enquanto sujeito que exerce agência para fazer suas próprias escolhas com base no seu contexto de ensino e seu lócus de enunciação, que é único e irrepetível.

Cumpré dizer que materiais cujo lócus de enunciação estejam explicitamente expressos ajudam os professores a melhor vislumbrar de onde se parte e onde se quer chegar. O PNLD, embora não seja ideal, já está um passo à frente dos livros importados oriundos de editoras do Norte Global, pois muitas vezes as coleções trazem manuais do professor mais



detalhados quanto à fundamentação teórica que informa a elaboração do material, além de oferecerem dicas para a adaptação de atividades para o contexto local. Eles são pensados para a realidade brasileira, o que é excelente, mas nosso país abarca inúmeras realidades e sabemos muito bem que o mesmo material não servirá a todos os contextos.

No entanto, se esses materiais trouxessem uma versão editável isso significaria um importante avanço. Assim, poderíamos, por exemplo, transpor o material para slides a serem utilizados nas aulas nos quais seria possível inserir e suprimir textos, modificar atividades, mudar a ordem em que aparecem; enfim, fazer toda a sorte de adaptações que sejam desejadas. As coleções atuais do PNLD não são consumíveis, então, por que não desobrigar o estudante de trazer o material em todas as aulas e fazermos a leitura dos textos por meio de slides, por exemplo? Já que nem todos os professores têm tempo ou energia suficiente para adaptar o conteúdo constante dos livros didáticos, um material editável pouparia tempo e seria bem mais útil do que uma versão em pdf do livro, que algumas editoras já disponibilizam. Penso que o livro didático segue indispensável como fonte de consulta e suporte pedagógico e por isso defendo, sim, a manutenção do Programa Nacional do Livro Didático, a despeito de não usar o material integralmente. Mas defendo que, para professores como eu, a possibilidade de editar esse material traria enormes benefícios para nossa prática.

Indo em direção a essa proposta, relato brevemente o que temos feito em minha escola. Nós, professores de inglês, organizamos recentemente uma pasta em um drive onde partilhamos os materiais que elaboramos para serem utilizados em nossas aulas. Assim, todos têm acesso livre aos materiais uns dos outros e podem facilmente editá-los para que se adequem às necessidades de suas turmas. As pastas com materiais carregam o nome do professor que os elaborou para que dúvidas possam ser sanadas com o autor quando necessário. É uma maneira possível de considerar o corpo político e a geopolítica em nossos materiais e em nossas aulas. Tal prática tem-se provado muito rica e está em consonância com o entendimento de Menezes de Souza (2019) de que a produção de saber e, neste caso específico, a autoria de materiais didáticos “é um ato coletivo e colaborativo, mas que não é reconhecido como tal; [...] trata-se de uma questão ideológica, mais do que uma questão processual. A gente constrói o conhecimento sempre de uma forma supra individual; o resultado pode parecer individual, mas as fontes foram coletivas” (p.163).



Há, sem dúvida, incontáveis formas possíveis de compartilhar, refletir sobre e editar materiais didáticos. Cada uma delas será concebida e efetuada de acordo com os envolvidos no processo em seus diferentes contextos de ensino e partindo de seus diferentes lóci de enunciação. No entanto, ao compreendermos que todos os materiais didáticos com os quais temos contato partem de um lócus específico, mesmo os produzidos no Norte Global, que comumente adotam uma perspectiva branca e eurocêntrica, mas se vendem como de uso universal, já damos um grande passo para analisá-los com a devida criticidade e identificar o que neles nos serve e o que podemos e devemos adaptar. Somente assim, poderemos levar em conta o nosso lócus de enunciação e o de nossos estudantes, para construir com eles perspectivas possíveis da vida em sociedade, considerando os locais de onde vêm, as assimetrias que percebem e os desafios que enfrentam em seus cotidianos.

REFERÊNCIAS

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. PNUD, Ipea and FJP. Consulta. Indicadores. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/consulta><Acesso em: 15 set., 2023.

BRASIL. Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços. *Comex Stat.* Disponível em: <http://comexstat.mdic.gov.br/pt/comex-vis>. Acesso em: 08 ago., 2023.

CASTRO-GOMEZ, S. La Hybris del Punto Cero: Biopolíticas imperiales y colonialidad del poder en la Nueva Granada (1750_ 1810). Unpublished manuscript. Bogota: Instituto Pensar, Universidad Javeriana, 2003.

MALDONADO-TORRES, N. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", em **CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon** (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global* **Bogotá:** Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa* [S.l: s.n.], 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. et al. Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 162-172, 2019.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro (RJ): IBGE; 2020.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Desenvolvimento Humano: Relatório de 2021/2022**. Nova York, 2022.

PENNYCOOK, A. e MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. London: Routledge, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME – UNDP. **Human Development Report 2020**. New York: Oxford University Press, 1992.

WALLERSTEIN, I. **Dependence in an Interdependent World: The Limited Possibilities of Transformation within the Capitalist World Economy**. African Studies Review, Vol. 17, No. 1 (Apr., 1974), pp. 1-26.