

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS - CSEH - NELSON DE ABREU JÚNIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

KELLITA DO CARMO ARAUJO

**INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA:  
DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
INGLESA**

ANÁPOLIS – GO  
2023

KELLITA DO CARMO ARAUJO

**INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA:  
DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

**Área de concentração:** Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

**Linha de pesquisa:** Linguagem e Práticas Sociais.

**Orientador:** Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira.

ANÁPOLIS – GO

2023



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA  
BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

**Dados do autor (a)**

Nome Completo: Kellita do Carmo Araujo

E-mail: kellytha.araujo@hotmail.com

**Dados do trabalho**

Título: Interculturalidade e Educação Linguística Crítica: Diversidade Cultural Brasileira em Livros Didáticos de Língua Inglesa

( x ) Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)

Concorda com a liberação documento?

[ x ] SIM

[ ] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 05/04/ 2023

Local Data

Kellita do Carmo Araujo  
Assinatura do autor / autora

[Assinatura]  
Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DAR66 Do Carmo Araujo, Kellita  
3i Interculturalidade e Educação Linguística Crítica:  
Diversidade Cultural Brasileira em Livros Didáticos de  
Língua Inglesa / Kellita Do Carmo Araujo; orientador  
Ariovaldo Lopes Pereira. -- Anápolis-GO, 2023.  
85 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e  
Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE  
ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Interculturalidade Crítica. 2. Letramento  
Crítico. 3. Diversidade Cultural Brasileira. 4. Livro  
didático de Inglês. 5. Coleção Way to English for  
Brazilian Learners. I. Lopes Pereira, Ariovaldo ,  
orient. II. Título.

**INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA:  
DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
INGLESA**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 05 de abril de 2023.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (UEG)  
(Orientador)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Viviane Pires Viana Silvestre (UEG)  
(Avaliadora Interna)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim (UFPR)  
(Avaliadora Externa)

Anápolis-GO, 05 de abril de 2023.

Às minhas antecessoras e aos meus antecessores, que não puderam escolher o lápis, o caderno e o livro didático, que tiveram de usar o suor do rosto e a força do braço exclusivamente para se alimentar e sobreviver, que, ao invés de ferramentas pedagógicas, tiveram de aprender a manusear instrumentos de trabalho desde a infância – as mulheres: o pilão e o tear; os homens: a enxada e a foice. Se hoje tenho a oportunidade de escolha e acesso à educação, foi devido aos esforços e à resistência de vocês.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pela minha existência e por me permitir realizar sonhos maiores do que sempre imaginei.

Ao meu pai **Josemi**, à minha mãe **Maura** e à minha avó **Belinha**, que juntos forjaram a minha criação e me motivaram a estudar.

Ao meu orientador, professor **Ariovaldo Lopes Pereira**, por me direcionar e auxiliar neste trabalho com lisura e paciência.

À professora **Viviane Pires Viana Silvestre** pelo carinho, pela sensibilidade e pelo acolhimento. Por sempre emitir suas considerações e sugestões para este trabalho de forma tão precisa e delicada. Por ser incrível e demonstrar todos os dias na sua atuação docente que a universidade é um lugar de busca por conhecimento, de muito estudo, mas que também é lugar de inspiração, encontros e altruísmo.

À professora **Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim** pelas valiosas contribuições no desenvolvimento desta pesquisa.

A **todos os professores e todas as professoras do PPG IELT** pelas trocas e pelos ensinamentos.

Às minhas professoras da graduação **Jane Gandra, Elizete Anjos e Isaura Mendonça** por me apoiarem e incentivarem na busca por conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Às minhas queridas amigas **Laysla e Marlana** pela parceria, pelo suporte, pelo refúgio e pela motivação, por me ajudarem a superar as minhas fraquezas com uma escuta atenta e sensível, por dizerem o que eu precisava e não apenas o que eu queria ouvir. Vocês, meninas, são mulheres maravilhosas e inspiradoras, gratidão por tudo.

Às/Aos colegas **Yasmin, Eliane, Julliana e Wilker** pela disponibilidade em ajudar e esclarecer dúvidas, por serem exemplos de serenidade, coragem, força e determinação.

A **todas/os as/os colegas da 10ª turma do PPG IELT** pelas trocas de conhecimento, de expectativas e de aflições e por toda a parceria durante o curso.

Às minhas primas **Ruth e Aline** por acreditarem em mim, me ouvirem e me incentivarem a realizar meus objetivos.

Ao meu primo **Gustavo** por, desde tão jovem, inspirar-me a ser um ser humano melhor.

Às minhas amigas **Karyelly, Késia e Ivone** pelas palavras de afeto e incentivo.

**À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)** por me conceder a bolsa de mestrado, possibilitando a realização desta pesquisa.

A todas/os que de forma direta ou indireta contribuíram com a realização desta pesquisa, muito obrigada!



*“A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades”.*

(Neusa Santos Souza)

ARAUJO, Kellita do Carmo. **Interculturalidade e educação linguística crítica: Diversidade cultural brasileira em livros didáticos de língua inglesa.** 2023. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

## RESUMO

O objetivo central deste estudo é refletir sobre a diversidade cultural do povo brasileiro, as conquistas e os desafios que dela emergem e como os traços interculturais desta sociedade permeiam livros didáticos para o ensino de língua inglesa e contribuem para a superação ou exacerbação de desigualdades. Tem-se como suporte teórico os princípios da interculturalidade crítica (WALSH, 2009, 2019; CANDAU, 2020, 2021) e do letramento crítico (DUBOC, 2012, 2016; JORDÃO, 2013, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011), bem como os pressupostos que evidenciam a importância da representação social em livros didáticos de inglês (BALADELI, 2014; NASCIMENTO, 2016). Os resultados foram extraídos de livros didáticos de língua inglesa da segunda edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners*. A pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa e pesquisa documental. De acordo com o estudo realizado, o material pedagógico apresenta alguns textos que permitem a discussão e a formação de sentidos outros no que se refere à reflexão sobre a diversidade cultural brasileira e ao respeito às diferenças. Entretanto, nota-se que o instrumento de ensino analisado possui poucas representações dos povos indígenas e de seus papéis, lutas e direitos na sociedade nacional, diminuindo as possibilidades de discussões mais aprofundadas sobre o tema.

**Palavras-chave:** Interculturalidade Crítica. Letramento Crítico. Diversidade cultural brasileira. Livro didático de inglês. Coleção *Way to English for Brazilian Learners*.

ARAUJO, Kellita do Carmo. **Interculturality and critical linguistic education: Brazilian cultural diversity in English language textbooks**. 2023. 85 p. Master Thesis (Master Program in Education, Languages, and Technologies) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

### **ABSTRACT**

The main objective of this study is to reflect on the cultural diversity of the Brazilian people, the achievements and challenges that emerge from it, and how the intercultural traits of this society permeate textbooks for English language teaching and contribute to overcoming or exacerbating inequalities. Theoretically supported by the principles of critical interculturality (WALSH, 2009, 2019; CANDAU, 2020, 2021) and critical literacy (DUBOC, 2012, 2016; JORDÃO, 2013, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011), as well as the assumptions that highlight the importance of social representation in English textbooks (BALADELI, 2014; NASCIMENTO, 2016). The results were extracted from English language textbooks from the second edition of the Way to English for Brazilian Learners collection. The research was carried out using a qualitative approach and documentary research. According to the study carried out, the pedagogical material presents some texts that allow the discussion and formation of other meanings about reflection on Brazilian cultural diversity and respect for differences. However, it is noted that the analyzed teaching instrument has few representations of indigenous peoples and their roles, struggles, and rights in national society, reducing the possibilities of further discussions on the subject.

**Keywords:** Critical Interculturality. Critical Literacy. Brazilian cultural diversity. English textbook. Way to English for Brazilian Learners collection.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Creuza Oliveira, a domestic worker in Brazil.....	50
<b>Figura 2-</b> Ingrid Silva: ‘I Can Still Look Classical and Elegant With My Natural Hair’.....	53
<b>Figura 3-</b> Having Fun.....	56
<b>Figura 4-</b> Facts to mind about manners.....	60
<b>Figura 5-</b> Gender Equality.....	63
<b>Figura 6-</b> What is a Family?.....	66
<b>Figura 7-</b> The danger of the single story.....	69
<b>Figura 8-</b> Let’s go to school.....	72

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
LD	Livro Didático
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PNLD	Política Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
<b>CAPÍTULO 1: DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LIVRO DIDÁTICO: ENTENDENDO CONCEITOS.....</b>	<b>23</b>
1.1 Cultura, língua e diversidade.....	23
1.2 Interculturalidade crítica.....	25
1.3 A diversidade como base da formação do povo brasileiro.....	27
1.4 Diversidade cultural brasileira sob a perspectiva da interculturalidade crítica.....	30
1.5 A escola como lugar de exercício da diversidade cultural e formação para a cidadania.....	33
1.6 Livros didáticos e ensino crítico de LI.....	36
1.7 Estudos críticos e culturais sobre a coleção didática <i>Way to English for Brazilian Learners</i> .....	39
<b>CAPÍTULO 2: PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>42</b>
2.1 Abordagem qualitativa.....	42
2.2 Pesquisa documental.....	43
2.3 Coleção didática pesquisada: seleção e descrição.....	43
2.4 Categorias de análise.....	46
2.5 Processo de análise.....	47
<b>CAPÍTULO 3: DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA NA COLEÇÃO DIDÁTICA WAY TO ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS: COMO A INTERCULTURALIDADE É TRATADA NESSES MANUAIS.....</b>	<b>49</b>
3.1 Categoria A - Constituição étnico-racial e cultural do povo brasileiro.....	49
3.2 Categoria B - Hábitos e costumes.....	56
3.3 Categoria C - Valores éticos e morais.....	62
3.4 Categoria D - Relação da cultura brasileira com outras culturas.....	68
<b>4. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

### Meu lugar de fala e minha relação com a pesquisa

Nesta sociedade globalizada em que vivemos, é praticamente impossível dizer que não se tem contato com o inglês. Pois bem, a recordação que tenho dessa língua na minha infância é basicamente nas imagens dos desenhos animados e filmes, pois, embora sempre dublados, sempre aparecia alguma placa, informação ou músicas nesse idioma, que, a partir do contexto do programa a que eu estava assistindo, transmitiam-me alguns significados. Com o passar dos anos, embora não pertencesse à minha realidade, o inglês passou a despertar a minha curiosidade e o meu interesse. Assim, fiquei mais atenta para descobrir a tradução de algumas palavras.

Discorrer sobre esse início, sobre a minha infância, faz-me recordar a casa da minha avó, visto que foi lá que passei a maior parte da minha vida, foi na sua sala que assisti a todos os desenhos animados de que gostava, pois, sim, ela me deixava totalmente à vontade e me mimava da forma que podia, com as condições que possuía. A minha avó tem cinco filhos e doze netos e apenas uma neta (no caso, eu), então ela sempre teve um olhar e um cuidado diferente para comigo. Ainda que a minha avó seja a minha melhor figura de amor e carinho, também é uma das pessoas mais machistas e racistas que conheço: ela é branca e se casou com um homem negro, mas até hoje expressa que a sua cor é superior. Isso não atrapalhou a nossa relação na minha infância e na minha adolescência, uma vez que sempre fui muito obediente e acreditava nos ideais que ela me ensinava como: “menina não brinca com menino”, “moça tem que se sentar direito”, “tem que obedecer aos mais velhos (não questionar)”, “não pode usar roupa curta”, “se namorar, tem que casar”, “você só pode usar seu cabelo preso ou alisar”. Enfim, como eu não podia brincar muito com meus primos, pois eram meninos, e muito menos sair de casa para brincar com outras meninas, o meu entretenimento variava entre assistir televisão e conversar com ela. Hoje, tento ajudá-la a (des)construir alguns conceitos; porém, nunca tenho sucesso. Então procuro entender os processos que nela geraram tais convicções.

Antes mesmo de ir à escola, eu já acreditava que meu cabelo não era bonito e que era um problema. Pensava que, assim que eu ficasse um pouco mais velha (completasse 10 anos), poderia e (teria que) utilizar produtos químicos para alisá-lo. Assim, essa ideia de que meu cabelo era feio me atravessou mesmo antes da sala de aula porque a minha própria família afirmava isso. As pessoas falavam que eu era negrinha, mas tinha a “vantagem” de não ter a

pele retinta como meu avô e também de ter “traços finos” no rosto. Até mesmo quando recebia algum elogio (coisa rara de acontecer), tinha uma conotação racista, já que era algo como “você é uma morena bonita, tem o nariz fino e a boca fina”.

Essas coisas me fizeram crescer com a convicção de que eu não era bonita. Os comentários na escola eram apenas uma extensão do que eu ouvia também em casa; então, por mais que me machucasse, eu procurava ignorar, com a ideia de que o que os/as colegas falavam era verdade, e eu não podia fazer muito para mudar.

Apesar das suas concepções machistas, a minha avó me incentivou a estudar. Ela dizia que eu deveria me casar, porém que eu precisaria ter uma fonte de renda antes, pois era ruim depender do “dinheiro do homem”.

Com isso, desde criança, a educação aos meus olhos era o instrumento que mudaria a minha vida. Para mim, estudar significava uma forma de sonhar, sonhar com o direito de escolha. Poder escolher o que comer, vestir, comprar e também os caminhos a seguir, poder ser livre e não precisar depender – e obedecer – para sempre do/o meu pai ou de um possível marido. Minha família é pobre e tradicional. Por morar em um povoado pequeno em que todos se ajudam, nunca passei fome e sempre tive o que vestir, mas sempre apenas o básico. Dessa forma, por entender a educação como uma redenção, sempre fui uma aluna dedicada e, antes de decidir cursar Letras e me tornar professora de língua inglesa e língua portuguesa, a única certeza que eu tinha era de que chegaria ao Ensino Superior, não importava o curso, queria alcançar esse lugar tão distante da minha realidade, pois até a maioria dos/das meus/minhas professores/as não tinha esse grau de formação.

A escola do povoado só atendia até o Ensino Fundamental II, e, para cursar o Ensino Médio, era necessário ir à cidade vizinha. Como havia transporte, continuei os estudos. Quando cursava o último ano do Ensino Médio, surgiu a oportunidade de trabalhar como monitora na escola do povoado; esse período foi crucial para me encorajar a ser professora. Na universidade pública mais próxima de onde eu morava, havia duas possibilidades de licenciatura: Letras-português/inglês e Matemática. Confesso que gostava das disciplinas de Exatas e me identificava com a área, mas a ideia de aprender inglês me fascinava, e tive uma professora essencial para fundamentar a minha escolha: a professora Yara. Recém-formada, jovem, cheia de vontade de lecionar, ela era graduada em Letras e apaixonada pela língua inglesa, então se tornou uma referência para mim.

Durante os dois primeiros anos da faculdade, tentei permanecer no povoado, entretanto a secretaria de educação não disponibilizou meu transporte, alegando não ser uma obrigação deles contribuir com a minha formação superior e também que, por apenas eu



necessitar do serviço, não se justificavam os gastos com veículo e motorista. Assim, nesse período o meu trajeto de idas e vindas da universidade era cheio de surpresas, contratempos e humilhações, pois tive de contar com a paciência e a boa vontade de algumas pessoas. Então, quando estava no terceiro ano, diante da necessidade de realizar o estágio, tomei a decisão de me mudar para a cidade onde se localizava a universidade. No mesmo ano, graças à indicação de uma professora, comecei a lecionar aulas de língua inglesa (LI) em uma escola de renome da cidade e, assim, consegui concluir a graduação.

Professora de língua portuguesa e língua inglesa. Sim, a minha formação acadêmica é essa. Porém, embora tenha começado a ministrar aulas de inglês muito cedo, antes mesmo de finalizar a graduação, confesso que por muito tempo tive receio de apresentar minha segunda habilitação. Algumas inseguranças circulavam em minha mente, eu não tive nenhuma professora de inglês negra e também não via isso em outros lugares. Logo, o meu fenótipo já me deixava insegura em relação ao meu papel.

Da mesma forma que nunca estive em um país que tenha a língua inglesa como oficial, tampouco conversei com um nativo. Assim, em muitos momentos pensei que eu não me adequava às características de uma professora de inglês. Esses pensamentos também partiam de alguns comentários com mensagens subliminares que ouvia de pessoas que conheciam a minha origem humilde e duvidavam da minha capacidade de ensinar outro idioma em uma escola reconhecida.

Por outro lado, o que me impulsionava a assumir a identidade de professora de língua inglesa era a paixão por aprender e ensinar a língua e o incentivo de algumas professoras que me motivaram a superar meus medos e minhas inseguranças.

Em minhas aulas, sempre visualizei o livro didático (LD) como um importante instrumento, pois a partir dele tinha uma direção para a realização do planejamento pedagógico, uma contribuição para meus estudos e preparação para o desenvolvimento das aulas. Recordo que, no início da minha jornada profissional, passava horas lendo e relendo os textos dos livros didáticos, treinando a pronúncia, verificando os significados das palavras, porque tinha um enorme receio de que algum aluno ou aluna perguntasse algo que eu não soubesse responder. Com isso, o livro sempre foi um grande aliado.

Além disso, eu possuía um imenso interesse em aprender sobre a cultura de países de língua inglesa. Então, buscava bastante conhecimento acerca de aspectos culturais, principalmente dos Estados Unidos e da Inglaterra, já que, para mim, só existiam o inglês americano e o britânico.

Mas, durante uma palestra no penúltimo ano da minha graduação, ouvi e conheci o termo “interculturalidade”; o palestrante e professor disse que poderíamos ensinar inglês falando sobre a nossa cidade, sobre a cultura local, sobre o nosso estado e o nosso país. A partir desse dia, direcionei os meus estudos para os diálogos interculturais.

### **Primeiras considerações**

O Brasil é originalmente plural. Desde o princípio de sua formação, antes mesmo da chegada dos colonizadores portugueses, já havia uma multiplicidade de povos habitando esta terra. Há estudos que apontam a existência de diferentes povos indígenas em variadas regiões do país séculos antes do período colonial. Entretanto, a partir da colonização, a construção social dessa nação, a divisão de espaços, o poder e o direito de existência e caracterização humanitária estavam atrelados à ideia de raça. Assim, o que não fosse branco e de origem europeia estava destinado a viver as mazelas da sociedade. Como resquícios ou decorrência desse processo, infelizmente, tal como no surgimento do nosso país, as diferenças culturais ainda são interpretadas como pressupostos de separação e discriminação. A pluralidade está presente em todo o âmbito nacional, entretanto alguns grupos são privilegiados e predestinados a ocupar determinados lugares e posições, enquanto outros somente pela resistência conseguem alcançar visibilidade e direito de existência.

Nesse sentido, faz-se necessário promover a consciência de que a diversidade que nos forma como sociedade está atravessada por questões históricas que, em muitos contextos, fundamentam a desigualdade que opera neste país. Dessa forma, para estabelecer concepções que incitem o diálogo entre os diferentes grupos sociais e fomentem a construção de perspectivas interculturais críticas, é preciso partir do reconhecimento de que nem todos os povos tiveram/têm as mesmas oportunidades e possibilidades de manifestação identitária, para que a noção de convívio de coexistências não minimize nem negligencie a necessidade e a urgência de provocar transformações na estrutura social. Isso porque apenas celebrar a diversidade que nos caracteriza como povo brasileiro, pontuando a multiplicidade de sotaques, expressões artísticas, comidas regionais, entre outras manifestações culturais, não é o suficiente para romper com os paradigmas de exclusão e preconceito.

Por entender o potencial da educação como mecanismo de transformação social e a sala de aula de língua inglesa como possível espaço de formação crítica, o processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua adicional pode contribuir com a ruptura de perspectivas discriminatórias e fomentar o engajamento dos/das estudantes no combate às

injustiças sociais. Do mesmo modo, ao reconhecer o livro didático como ferramenta de suporte às aulas e, em muitas circunstâncias, como o único instrumento de apoio pedagógico de escolas públicas, é importante que os conteúdos contemplados e as discussões propostas nesses manuais possibilitem o desenvolvimento da criticidade e representem a diversidade que constitui os/as discentes de diferentes formas, como também proponham questionamentos sobre os problemas que estão evidentes na sociedade.

Assim, a pesquisa apresentada nesta dissertação tem como objeto de investigação a interculturalidade crítica como possibilidade de construção de sentidos por meio da diversidade cultural brasileira em livros didáticos de língua inglesa da segunda edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners*.

O objetivo central deste estudo é refletir sobre a diversidade cultural do povo brasileiro, as conquistas e os desafios que dela emergem, e como certos traços interculturais desta sociedade permeiam os livros didáticos escolhidos para as análises nesta dissertação e contribuem para a superação ou exacerbação de desigualdades. Os objetivos secundários são: a) discutir as possibilidades de construção de sentidos pautados no reconhecimento da diversidade cultural brasileira e b) evidenciar a importância do viés crítico de interculturalidade para a desconstrução de estruturas arraigadas em preconceito e discriminação.

Diante desses objetivos, a pesquisa busca responder às seguintes perguntas: como a representação da diversidade cultural brasileira no livro didático de língua inglesa pode contribuir para a construção de sentidos? Quais perspectivas de interculturalidade permeiam o livro didático de língua inglesa?

### **Por que pesquisar interculturalidade em LD?**

Na área de estudos sociais, há um número crescente de discussões acerca da necessidade de diálogo entre os diferentes grupos culturais que compõem a sociedade, sendo colocadas em pauta assertivas que preconizam o respeito, a empatia e a equidade. Todavia, são evidentes as enormes lacunas de separação existentes no corpo social no que tange ao reconhecimento e à validação de conhecimento, expressão identitária e acesso a oportunidades. Dessa forma, vale considerar que apenas o exercício de difundir ideias de convívio harmônico entre grupos de diferentes etnias e classes sociais não sustenta o princípio de justiça necessário para transformar a realidade excludente e discriminatória vivenciada pelos grupos minorizados.

Antes, é preciso admitir que as desigualdades estabelecidas em nosso meio são resultado de longos processos históricos de dominação, nos quais os seres humanos eram classificados pela cor da pele e a partir disso tinham suas vidas direcionadas à inexistência. Como assegura Frantz Fanon (1983), retiravam-lhe qualquer atributo de humanidade, e, nas palavras de Aníbal Quijano (2005), os destinavam ao trabalho escravo e, mesmo após o período de escravização, eram limitadas as suas possibilidades de ascensão social. Nesse contexto, como afirma Fidel Tubino (2005, p.8), “para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo”. Isto é, o diálogo só é possível e eficaz a partir da crítica, do questionamento da atual estrutura e da busca por mudança, por uma construção “outra” de sociedade.

Nesse sentido, a pesquisadora Catherine Walsh argumenta que a interculturalidade crítica “indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas” (2019, p.18). Reconhecida a importância dessa perspectiva, ressalta-se a sua relevância em contextos educacionais, pois, ao entender a escola como ambiente de formação crítica e libertadora, tornam-se cruciais o debate e o engajamento na procura por justiça social.

Na sala de aula de língua inglesa, por envolver o trato de questões culturais da língua e pelas diversas possibilidades de construção de sentidos, os processos relacionados ao ensino e aprendizagem do idioma devem estar ligados a perspectivas críticas de significação. Desse modo, o seu desenvolvimento não se limita à apreensão de regras, vocábulos e pronúncias, mas abarca um caráter formativo crítico capaz de estabelecer espaços de ressignificação. Assim, o livro didático, importante instrumento nesse processo, deve contemplar insumos que permitam e contribuam com essa premissa de educação.

Para a realização da pesquisa, foi utilizado o método documental, pois segundo a linguista Vera Lúcia Paiva (2019), esse método possibilita a investigação de textos em diferentes estruturas e, de acordo com a pesquisadora Ana Paula Baladeli (2014), o livro didático pode ser entendido como documento. As análises foram desenvolvidas por meio de abordagens qualitativas, pois, nas palavras das pesquisadoras Bernardete Gatti e Marli André (2011), essas abordagens permitem que a pesquisadora obtenha uma ampla visão dos dados por meio da compreensão, sem priorizar a quantificação.

Os dados analisados foram extraídos da segunda edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, que é destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, sendo composta por quatro volumes de acordo com cada ano dessa fase escolar.

As análises foram organizadas em categorias. Como a presente pesquisa busca estudar as formas de manifestações culturais do povo brasileiro em livros didáticos de língua inglesa da coleção *Way to Englishfor Brazilian Learners*, a fim de direcionar o olhar investigativo para os aspectos que considero essenciais para a compreensão do fenômeno estudado, propus algumas categorias analíticas, com especial atenção à diversidade cultural. Assim, a análise empreendida se volta primordialmente para os seguintes aspectos: a) **constituição étnico-racial e cultural do povo brasileiro** (origem da população, convivência entre as raças e etnias, diferenças regionais – culturais, linguísticas – etc.); b) **hábitos e costumes** (cordialidade, hábitos urbanos e rurais etc.); c) **valores éticos e morais** (religiosidade, gênero e sexualidade, comportamentos sociais etc.); d) **relação da cultura brasileira com outras culturas** (grau de paridade, elementos destacados nas culturas citadas, semelhanças e diferenças etc.).

A escolha dessas categorias parte do meu entendimento de que a diversidade cultural brasileira está atravessada por todos esses aspectos. Mas é evidente que essas categorias não são únicas e nem suficientes para abordar a temática, porém representam algumas das possíveis formas de se tratar do tema.

Ao discorrer sobre a **constituição étnico-racial e cultural do povo brasileiro**, é possível apontar e discutir sobre as prerrogativas históricas que permeiam a formação do país. Isto é, a partir da problematização do processo de hierarquização estabelecida no convívio entre as diferentes raças e etnias, do questionamento das tensões imbricadas nos meios de aceitação e valorização das diferenças culturais, regionais e linguísticas, pode-se promover uma visão acerca da realidade social e incitar a consciência crítica e o anseio de transformação.

A discussão pautada em **hábitos e costumes**, além de fornecer subsídios que contextualizam, por meio de proximidade e distanciamento, os pressupostos de cordialidade, as variedades de concepções e as realidades urbanas e rurais, possibilita a compreensão do quão amplo e diversificado é o território nacional.

Já discorrer sobre **valores éticos e morais** requer a sensibilidade de visualizar e entender a existência do/da outro/a, pois esses princípios são particulares e estão relacionados à subjetividade de cada ser. A escolha religiosa, a orientação sexual e o reconhecimento identitário devem ser respeitados e não podem ser vistos como mecanismos de preconceito e discriminação. Ademais, é preciso reconhecer que os comportamentos sociais também estão ligados à individualidade, porém não podem interferir no direito de existência do outro.

Por fim, ao dissertar sobre a **relação da cultura brasileira com outras culturas**, além de apontar o grau de paridade, os aspectos semelhantes e diferentes e os elementos culturais de cada nação, é possível fomentar a criticidade e a capacidade de aprender através do diálogo, do conhecimento de outras culturas e das possibilidades de significação.

Além desta parte introdutória, a dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro consiste em discutir os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Nele, parto da conceituação de termos como: cultura, língua, diversidade e interculturalidade crítica; depois apresento assertivas sobre a diversidade como base da formação do povo brasileiro e a diversidade cultural brasileira sob a perspectiva da interculturalidade crítica; em seguida, exponho o papel da escola como lugar de reflexão e exercício da diversidade cultural como formação para a cidadania e as perspectivas críticas de educação linguística, e, por fim, discuto sobre os livros didáticos e o ensino crítico de LI. No segundo capítulo, por sua vez, apresento os aspectos metodológicos, descrevendo os materiais, os métodos e os procedimentos de análise. No terceiro capítulo, realizo a análise dos dados, em consonância com as perspectivas teóricas e metodológicas escolhidas para este estudo. Finalizo o trabalho em um capítulo de considerações transitórias, no qual discuto os resultados da pesquisa e suas possíveis contribuições para a educação linguística crítica.

## CAPÍTULO 1

### **DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LIVRO DIDÁTICO: ENTENDENDO CONCEITOS**

#### **1.1 Cultura, língua e diversidade**

Stuart Hall (1997) explicita o termo cultura sob duas perspectivas: primeiro como substantivo, na qual o conceito é entendido como base da estrutura empírica social, sendo fundante das ações, instituições e relações culturais da sociedade num período específico, e segundo como conceito epistemológico, expondo o papel da cultura nas relações de conhecimento e sua influência na compreensão, na explicação e nos aportes teóricos globais. Essa visão coaduna a compreensão do antropólogo britânico Edward Burnett Tylor de que cultura seria “o complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, morais, leis, costumes e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TYLOR, 2009, p.69).

Com base nesses aspectos, compreende-se que os significados que constroem e direcionam as ações do ser humano são resultantes da formação cultural dele. Dessa forma, entende-se que “toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 16 grifo no original). Assim, é enfatizado que a dimensão cultural permeia significados e atravessa toda a esfera social.

De igual modo, é notória a existência de variadas percepções e visões de mundo e, conseqüentemente, de diversidades culturais. Para a pesquisadora Kathy Woodward, “cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo e é por meio da construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (2009, p. 41). Com isso, como assevera a professora e pesquisadora Walkyria Monte Mor (2002), por intermédio dos elementos gerados pela cultura, a língua viabiliza a expressão dos significados.

Nesse sentido, a indissociabilidade entre língua e cultura é indiscutível, pois como afirma Claire Kramsch, “a língua expressa, abarca e simboliza a realidade cultural” (KRAMSCH, 1998, p.5). Isto é, a manifestação de identidades, anseios, crenças, aptidões e opiniões se concretizam na língua. Isso porque é através dela que o ser humano interage com o outro e constrói suas concepções. Sobre isso, Paulo Silva e Antônio Sousa afirmam que a

“língua não se realiza num vácuo social. Ela não existe fora da sociedade, da mesma forma que a sociedade não existe sem ela” (2017, p.263). Essa relação é baseada na interação em que uma influencia a existência e o desenvolvimento da outra.

Para a pesquisadora Barbra Sabota, a língua “é fluida, viva e pulsam dentro dela traços históricos e socioculturais, fractais do momento em que é gerada. Portanto, ao enunciar estamos nos posicionando no mundo, mostrando nosso ponto de vista atual e desnudando nossas crenças e preconceitos” (2018, p.63). De acordo com a autora, por meio da manifestação linguística, podemos afirmar nossas concepções e nossos sentidos, como também ressignificar e produzir pensamentos outros.

Entender a língua como prática social fomenta a prerrogativa de que ela não é um conjunto fechado de significados fixos, e de acordo com Ana Paula Duboc, isso “resulta na ideia de sentidos não mais universais e estanques, mas sim múltiplos e situados num determinado contexto de uso” (DUBOC, 2012, p. 36). Assim, é notória a diversidade de saberes e valores construídos e propagados pela língua.

Nessa dimensão, discutir sobre a diversidade, que é inerente à sociedade, requer certa cautela porque o termo não se limita a visualizar e reconhecer a presença de diferentes culturas, tampouco a evidenciar suas coexistências de forma harmônica. Ao contrário, através de perspectivas pós-modernas, o conceito de diversidade busca “trazer à tona questões de poder e ideologia sob uma leitura genealógica compromissada com o desvelar de narrativas pré-concebidas” (DUBOC, 2012, p. 63).

Isso mostra que, embora haja uma convicção sobre os diferentes aspectos que constituem uma civilização e que produzem a cultura específica de cada povo, há um processo de discriminação na história da humanidade no qual alguns pressupostos culturais foram valorizados e outros foram marginalizados tanto no sentido de estrutura empírica quanto na construção epistemológica. O sociólogo Aníbal Quijano, na citação a seguir, explica como algumas categorias de separação foram utilizadas para legitimar a exclusão de alguns povos na América Latina:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o



intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Essa interpretação das diferenças físicas e culturais como pressupostos para o preconceito e a violência ocasionou uma ‘ferida’ na sociedade que ainda está latente não apenas como uma ‘cicatriz’ que relembra as dores dos antepassados, mas como uma ‘marca inflamada’ que a qualquer momento pode provocar dor, seja nas situações cotidianas em que a falta de respeito e a intolerância promovem o julgamento da cor da pele ou da textura do cabelo, seja nos números estatísticos de casos de violência e agressão, nas poucas oportunidades de emprego e estudo e, ainda, nos índices de extrema pobreza. Logo, assim como afirma Vera Maria Candau, pensar as relações culturais requer o entendimento de que “elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (CANDAU, 2008, p. 23).

Dessa forma, não há espaço para que os conflitos sejam negligenciados, tampouco para a visão de que “todos somos iguais”, visto que as diferenças existem e estão expostas em todo o corpo social. É preciso, nessa perspectiva, inicialmente reconhecer essa diversidade e deslegitimar os fatores que causam a exclusão e a intolerância, conscientizando-nos de que todo o processo de discriminação ainda gera sofrimento no presente.

## **1.2 Interculturalidade crítica**

Discuto o conceito de interculturalidade crítica com o intuito de buscar uma proposta que abarque a diversidade presente em nosso meio e que estabeleça o diálogo entre as variadas culturas, que reconheça os valores e privilégios impregnados em cada uma, que aponte as conseqüências geradas pelos mecanismos de diferenciação e que contribua com práticas de respeito e transformação social.

Assim sendo, para discorrer sobre o termo, antes de tudo é válido enfatizar a sua distinção dos conceitos e prerrogativas do multiculturalismo neoliberal e da interculturalidade funcional.

A partir dos anos 1990, a discussão sobre diversidade cultural na América Latina teve notoriedade, passando a integrar as políticas públicas e as reformas educacionais. No entanto, percebe-se que as abordagens propostas se relacionam aos princípios globais de poder, capital

e mercado, o que revela a necessidade de contextualização a fim de entender o seu processo político (WALSH, 2009). Discutir sobre a constituição histórica da América implica compreender que a noção de raça como mecanismo de classificação e controle social está articulada ao desenvolvimento do capitalismo mundial, uma vez que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 118). Essa separação estabeleceu uma hierarquia na qual os povos indígenas e os negros tiveram suas identidades apagadas e inferiorizadas. Entende-se, assim, que a colonialidade operou sob uma perspectiva de exclusão e subordinação ancorada no sistema capitalista.

Nesse sentido, Walsh explica que

Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de acomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade”. (2009, p. 16)

Assim, é evidente que apenas incorporar a diferença, negligenciando o seu real significado na esfera social, não promove a ruptura necessária para transformar a sociedade, uma vez que os mecanismos de poder e dominação atravessaram séculos e ainda perduram em nosso meio. Sob essa perspectiva, Walsh assevera que

[...] a política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso, permanece sem maior questionamento. (2009, p.20)

Desse modo, compreende-se que a interculturalidade funcional, ao defender a integração de culturas diferentes de forma harmônica e sem conflitos, não questiona e nem problematiza os pressupostos que direcionam as desigualdades sociais. Para alcançar uma dimensão que possibilite o questionamento e a problematização e que busque transformar a estrutura social, é preciso assumir uma postura crítica que ultrapasse a integração das

diferentes culturas e que permita e direcione a construção de um conhecimento “outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política” (WALSH, 2019, p. 9). A autora (ibid. p.18) ainda esclarece que a interculturalidade crítica não se limita ao reconhecimento e à inclusão, mas que, a partir da desconstrução, se direciona “à transformação das estruturas sócio-históricas”.

Em suma, a ênfase e o exercício proposto pela interculturalidade crítica não atendem aos pressupostos e não são “funcionais” para o arquétipo de sociedade atual, sendo questionadores dele. Ao invés de colocar a diversidade cultural como centro da discussão, partindo do seu reconhecimento e da sua inclusão, sem discorrer sobre os instrumentos de poder que instauram a desigualdade, a interculturalidade crítica problematiza essas questões e aponta os processos da racialização e da diferença, tendo como princípio o discurso e as causas de povos que foram subalternizados (WALSH, 2009).

Dessa maneira, ao propor uma forma diferente de incorporação em que o confronto das relações de poder é usado para deslegitimar as injustiças sociais e construir uma civilização mais justa e igualitária, a interculturalidade crítica adota uma ideia de oposição ao atual sistema e recorre a uma política cultural outra, e assim “oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta” (WALSH, 2019, p. 27).

Essa noção promove a possibilidade de construir uma perspectiva nova de corpo social em que as diferenças não sejam lidas como ferramentas de exclusão, discriminação e dor, mas sim como aspectos que ampliam o repertório cultural, a promoção do conhecimento e a riqueza de saberes. A ideia não é defender a superioridade de determinada cultura, mas reconhecer as injustiças históricas que fundamentam os problemas sociais que ainda atuam no presente e, a partir disso, propor novas formas de construção de pensamentos e de sociedade como um todo, desde os conceitos de beleza, valores identitários e validação de conhecimentos empíricos e científicos.

### **1.3 A diversidade como base da formação do povo brasileiro**

A formação do povo brasileiro é historicamente constituída a partir de um processo violento e doloroso de miscigenação, no qual houve o encontro e o conflito entre diferentes culturas. Por meio da invasão do colonizador português às terras até então habitadas por

povos indígenas, iniciaram-se os primeiros embates por busca de poder e dominação. A historiadora Mary Del Priore (2016), explica que, com convicções de superioridade e possuindo instrumentos atrativos para trocas e, outrora, com armas, os portugueses, num primeiro momento, seduziram os indígenas e depois os obrigaram a atender às suas ordens. Dessa forma, os escravizaram e os destituíram de qualquer direito humanitário, inclusive de expressarem suas crenças, suas línguas e suas identidades.

O antropólogo Raimundo Nina Rodrigues (2010), explica que, como a mão de obra indígena não atendia totalmente às ambições dos colonizadores, a nova colônia passou a traficar negros da África para o trabalho escravo. Os povos africanos também tiveram suas características e particularidades culturais estigmatizadas, estereotipadas e discriminadas na sociedade. Consequentemente, esses povos tiveram suas existências totalmente ligadas ao trabalho escravo e desvinculadas de qualquer conceito ou direito de humanidade, sendo tratados pelos colonizadores como animais inferiores.

As convicções de superioridade dos portugueses os incentivaram a abusar sexualmente das mulheres indígenas e negras, tratando-as como objetos, na maioria das vezes de forma cruel. Os frutos dessas relações deram início a uma nação de mestiços. Para o antropólogo Darcy Ribeiro (1995), esses novos indivíduos, resultantes do encontro entre europeu e indígena ou negra, também sofreram com a discriminação de forma incisiva, pois eram representados como não pertencentes aos grupos: não eram indígenas, não eram negros, tampouco brancos, e, a partir disso, nasce o povo brasileiro. Assim,

O brasíndio como o afro-brasileiro existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ninguendade de não-índios, não-europeus e não-negros, que eles se vêem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira. (RIBEIRO, 1995. p.131)

O surgimento dessa nova geração nascida no Brasil e a criação de uma identidade coletiva (brasileira) não diminuíram a desigualdade nem as atitudes de violência que aqui existiam, uma vez que, por mais que a “mistura” fosse evidente, apenas uma vertente cultural era valorizada e aceita, a dos brancos, pois como afirma a pesquisadora Gevanilda Santos, “apesar da intensa troca cultural entre negros, brancos e indígenas, o elemento cultural preponderante foi o do branco” (SANTOS, 1997, p. 65). Dessa forma, alguns aspectos culturais do nosso país foram sendo caracterizados como aceitáveis e outros foram marginalizados. Um exemplo claro disso é a religião: enquanto o cristianismo é sinônimo de

espiritualidade e bondade, as religiões de matrizes africanas e as crenças indígenas são interpretadas como relacionadas a demônios.

Embora a liberdade religiosa seja um direito constitucional, ainda vemos inúmeras reportagens e notícias sobre ataques de intolerância e violência a terreiros de Candomblé e Umbanda, bem como preconceitos aos/às líderes e aos/as adeptos/as dessas religiões. O pesquisador e professor Sidnei Nogueira explica que as Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTro) são espaços quilombolas “que mantém saberes ancestrais de origem africana que são parte da identidade nacional. Um espaço de existência, resistência e (re-)existência” (2020, p. 15).

No contexto político e social, muitos governantes, ao identificarem que a maior parte da população nacional se denomina cristã, utilizam-se de discursos nos quais o cristianismo é colocado como único e legítimo caminho de espiritualidade. Essa perspectiva contribui direta ou indiretamente com os casos de agressões contra outras correntes espirituais. Nessa perspectiva,

Forças políticas aliam-se à demonização das CTTro, um projeto de poder fortaleceu-se e a intolerância religiosa tornou-se igualmente esse lugar de pseudo heróis salvadores do Brasil contra vilões responsáveis por todos os males da sociedade e da alma humana. O proselitismo religioso e eleitoral misturou-se de modo que não se sabe mais o que é religião e o que é política. Com isso, foi ao lixo, do mesmo modo, a suposta laicidade prevista em nossa Carta Magna. (NOGUEIRA, 2020, p. 15)

É notório que há a negação de um direito constitucional às pessoas que são adeptas a religiões de matrizes africanas, pois são privadas de expressarem a sua fé sem ser alvo de preconceito e agressões (verbais e/ou físicas). Para muitos cristãos/ãs, o direito de escolha e liberdade é ignorado, uma vez que defendem a supremacia e exclusividade de um único Deus. Igualmente, não se contentam em exercer as suas crenças, mas, em muitos casos, querem impô-las aos/às outros/as, inferiorizando e deslegitimando qualquer caminho religioso diferente do seu. Ainda para Nogueira,

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica. (NOGUEIRA, 2020, p. 19)

O racismo religioso, além de privilegiar e supervalorizar um aspecto cultural em detrimento de outro, exclui a existência dos saberes e conhecimentos das comunidades que historicamente foram colonizadas e destituídas de direitos e reconhecimento.

Para modificar esse cenário de preconceito e exclusão, além de medidas constitucionais que garantam respeito e segurança a todas as manifestações religiosas, uma vez que o Estado é laico, é preciso haver o exercício de práticas educativas que promovam o desenvolvimento do senso crítico, fazendo com que os indivíduos entendam que a subjetividade e a leitura de mundo do/da outro/outra não podem ser vistas como prerrogativas para a discriminação.

Além disso, professar um meio de espiritualidade não requer o julgamento e demonização de outros. Logo,

A ética preta não se estabelece pela culpa, pelo medo ou pela condenação do que é religiosamente diferente. Isso é lindo, grandioso, e fala sobre uma ética que é igualmente instrumento educativo de desconstrução do racismo religioso a ser absorvido pelos padrões da branquitude e da cristandade (NOGUEIRA, 2020, p. 67).

Mesmo com a dimensão do meu lugar social como mulher preta e, portanto, exposta a preconceitos e ao racismo estrutural, reconheço que a minha expressão de fé ligada ao cristianismo me coloca em posição de privilégio no campo religioso. O cristianismo, para mim, representa um caminho de espiritualidade no qual encontro paz. Entendo que essa identificação e aceitação com a religião partem do meu contexto de criação/educação. Contudo, o fato de me encontrar em um caminho deixado pelo colonizador não diminui a minha atuação na luta antirracista, pois argumento a favor do respeito, estando consciente de que há questões na sociedade, no campo religioso, que precisam ser revistas a fim de propiciar a todos/as o direito de escolha e liberdade de expressão de fé ou de não fé.

Os preconceitos que atuaram em todo o processo de miscigenação reverberam na atualidade porque é evidente que há exclusão e desvalorização de tudo aquilo que não tenha origem europeia. Isso revela que, por mais que exista uma luta para reconhecimento, aceitação e valorização de nossas origens em todas as suas vertentes, ainda há muito a se desconstruir e construir.

#### **1.4 Diversidade cultural brasileira sob a perspectiva da interculturalidade crítica**

Com a premissa de que o Brasil é constituído culturalmente de forma plural, desde as relações étnicas e raciais até a construção de saberes e conhecimentos, e com a assertiva de

que tamanha diversidade é intrínseca à sua formação e ao seu processo de colonização, também é preciso destacar que toda essa variedade nunca ocupou, tampouco ocupa, os mesmos espaços sociais. Sabe-se que, devido a diversos fatores de dominação e poder, alguns povos tiveram a sua história marcada pela eliminação física, pela escravização e pela desvalorização e marginalização de suas crenças e seus saberes, o que contribuiu para a desigualdade que ainda hoje opera em nosso meio.

Assim, conforme discutimos em Kellita Araujo, Eliane Silva e Ariovaldo Pereira (2022), para além de uma perspectiva que reconheça e celebre a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira, necessita-se de posturas que problematizem e desvelem os pressupostos que promovem a discriminação, o preconceito e a violência, de modo a diminuir e deslegitimar os casos de exclusão e injustiças sociais. Assim, salienta-se que “mais relevante do que a identificação de uma pessoa seria entender as razões pelas quais ela é incluída ou excluída de determinado grupo ou sociedade” (MONTE MÓR, 2002, p.151). Isto é, não basta identificar, aceitar e até mesmo valorizar as vertentes que constroem o povo brasileiro, é necessário questionar as concepções históricas e discriminatórias que reverberam na atualidade e ainda ocasionam dor e sofrimento.

Para Candau, as relações culturais “não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (2008, p. 23). Com base nesse pensamento, argumenta-se acerca da necessidade de uma visão diferente da proposta do multiculturalismo neoliberal, uma vez que “o reconhecimento de e a tolerância para com os outros que o paradigma multicultural promete não só mantêm a desigualdade social como deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantêm essas desigualdades” (WALSH, 2019, p. 24). Por isso, salienta-se o papel da interculturalidade crítica, no qual é assumido não apenas a responsabilidade de apresentar e integrar as diferenças culturais, mas de buscar estabelecer rupturas na conjuntura social atual a fim de transformá-la, não omitindo os impactos dos processos de discriminação, separação e subalternização na vida dos grupos indígenas e afrodescendentes e os privilégios daqueles que sempre estiveram no poder.

Hoje ainda vivenciamos injustiças provocadas pela divisão desumana e cruel à qual os povos subalternizados foram submetidos. Toda destituição de direito, humanidade e valor provocou uma lacuna que infelizmente ainda gera muito sofrimento e prejudica muitas pessoas. De igual modo, silencia a manifestação de muitas vozes e inviabiliza a existência em muitos espaços.

Dessa forma, é preciso que seja repensado, refeito e reconstruído um perfil de sociedade não mais pautado na separação, tampouco num discurso de vivência harmoniosa e sem conflitos. Isso porque os conhecimentos são diferentes, as histórias, os lugares de fala, as oportunidades e as visões de mundo também são; assim, o dissenso sempre se fará presente, o que se precisa é aprender a dialogar com ele. Para Lynn Mario Menezes de Souza, isso é possível por meio da criticidade no ato de ouvir cuidadosamente as vozes que emergem do processo de significação. Em suas palavras, o pesquisador diz que

A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto sócio-histórico de produção de significação, mas em também *se ouvir escutando o outro*. O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso 'eu'; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 333)

Essa escuta sensível é um movimento necessário para romper com os paradigmas estruturais que argumentam em prol da eliminação do que é diferente.

Muitos/as brasileiros/as conseguem expressar e conhecer suas origens culturais e reconhecer e pronunciar com orgulho seus sobrenomes de origem portuguesa, italiana, alemã, japonesa ou de qualquer outra procedência. Entretanto, dificilmente se encontra um/a brasileiro/a com sobrenome africano, pois muito se fez para apagar a identidade desse povo. Embora sejam oriundos de um continente, grande parte dos afrodescendentes não é capaz de identificar ao certo o país de seus antecedentes.

São inúmeras as tentativas de apagamento dos aspectos identitários do povo africano. Há discriminação contra a manifestação de suas religiões, pressão social para que o conceito de beleza seja sempre o mais próximo do fenótipo dos europeus e validação de conhecimento epistêmico também direcionado para o eurocentrismo.

A forma como se desenvolveu a sociedade e como as posições sociais foram assumidas, na base do roubo, da violência e de muito preconceito, em que a cor da pele ditava todo o percurso da vida de um ser humano, fez com que o povo negro fosse predestinado a ocupar espaços de inferioridade e subalternização. Tudo isso está presente nos dias atuais, uma vez que, embora instituições e instrumentos culturais como os manuais de ensino, muitas vezes consideram que o período de escravização tenha acabado, o racismo estrutural atua em nosso meio e faz com que esse grupo enfrente muitas barreiras para expressar a sua identidade e ocupar lugares de prestígio no corpo social.



Dessa forma, a premissa de defender o diálogo entre as diferentes culturas que compõem o nosso país só é efetiva quando permite o entendimento de que não somos todos iguais. Nossas vozes nunca tiveram o mesmo alcance, nossa existência e nosso conhecimento não foram validados da mesma maneira, a nossa luta e construção são muito distintas umas das outras, e isso distancia também as nossas oportunidades. A integração é possível, mas sem a falsa imagem de que somos todos e todas iguais, e sim com o respeito às nossas diferenças e o reconhecimento de nossa diversidade e da discrepância de poder que nos separou socialmente. Essa discussão só é válida, portanto, se tiver o intuito de reconstrução, de repensar esses valores que são hoje defendidos e em muitas circunstâncias naturalizados, abrindo espaço para o novo, para o “outro”.

Por isso, a proposta de interculturalidade crítica com a qual me identifico “questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber” (WALSH, 2009, p.25). De igual modo, procura “dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (WALSH, 2009, p.25).

### **1.5 A escola como lugar de exercício da diversidade cultural e formação para a cidadania**

A escola é um espaço diversificado, composto por indivíduos que carregam singularidades, crenças, ideologias e valores que denotam o seu repertório cultural. Dessa forma, não existe um “padrão” ou um “modelo” para os indivíduos que integram esse legítimo espaço de coexistência das pluralidades. Contribuindo com essa perspectiva, Menezes de Souza (2011, p. 298) afirma que “precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, senão a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada”. Assim, ressalto a necessidade do diálogo no dissenso, no qual as divergências estimulam trocas, indagações, rupturas e construções de novos significados.

Nesse sentido, na instituição de ensino e aprendizagem, por seu caráter educativo e formativo, faz-se necessário que seja oportunizado ao/à estudante o direito de expressar as suas identidades sociais de raça, de credo e de gênero e também de conhecer as dos/das outros/as. De igual modo, é preciso discutir sobre os mecanismos de separação social que privilegiam alguns grupos e agridem outros para que, a partir dessa discussão, sejam fomentadas perspectivas novas de inclusão e de transformação social, uma vez que, como

professores/as, nas palavras de Marco Túlio de Urzêda Freitas, “temos a chance de transgredir os limites da sala de aula para promover mudanças, intervenções e trocas espontâneas de experiências e de conhecimento” (URZÊDA-FREITAS, 2012, p.79).

Essa noção de educação capaz de transformar a estrutura social defende o desenvolvimento da criticidade nas relações de interação, uma vez que, como afirma Clarissa Jordão, o contato com o diferente requer “posicionar-se de forma reflexiva como alguém que se percebe construindo sentidos permanentemente, atribuindo significados e valores às coisas do mundo, às suas próprias práticas e às pessoas a sua volta” (JORDÃO, 2016, p. 45). Isto é, a maneira como lemos, interpretamos e reconhecemos o mundo tem implicações sobre a forma de atribuir valores e construir significados.

As prerrogativas que direcionam a sala de aula e a construção do conhecimento devem estar pautadas em elementos que permeiem a formação de um/a aprendiz que seja ativo/a no exercício da cidadania. É preciso formar alunos/as que entendam a complexidade da realidade que nos cerca e os pressupostos ideológicos que determinam as relações de poder que influenciam a sociedade em todos os âmbitos e que, além de conhecer, questionar e desvelar os problemas sociais, sejam capazes de atuar como agentes “de transformação e mudança social” (PEREIRA, 2018, p.51).

Monte Mór (2015, p.43), citando Bill Cope e Mary Kalantzis (2003) e Mary Kalantzis e Bill Cope (2008, 2012), entende que a cidadania ativa não se limita ao conhecimento dos direitos e deveres, mas “se amplia na defesa da necessidade de ação para que tais direitos e deveres se façam valer e sejam defendidos nas situações em que se perceba o domínio de forças desiguais de participação”.

Nesse sentido, o Documento Curricular para Goiás<sup>1</sup> (DC-GO-2018) salienta que

Por se referir ao ensino de inglês como uma língua que propicia o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, cria-se um aprendizado que permite uma compreensão linguística voltada para as expressões interculturais e para o reconhecimento da diversidade racial, cultural, socioeconômica, política e religiosa, a partir da reflexão sobre as práticas sociais de linguagem. Mais ainda, os temas tratados em sala de aula relacionam-se com a realidade dos estudantes, propiciam a expansão de suas perspectivas, ampliam seu entendimento da interculturalidade, são analisados historicamente e relacionados ao contexto social mais amplo. Enfim, são problematizados para que os estudantes possam desenvolver uma maior consciência e valorização da própria cultura e da cultura do outro. Para tanto, o foco da sala de aula deixa de ser a estrutura, ou o léxico da língua, e passa a

---

<sup>1</sup> O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é fruto de uma ação coletiva em torno da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano. Orienta e define as aprendizagens essenciais que as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental do território goiano devem desenvolver ao longo da Educação Básica (GOIÁS, 2018, p. 40).

ser a prática de recursos linguísticos que possam permitir a construção de repertórios linguísticos sobre diferentes temas de relevância social. (GOIÁS, 2018, p. 200)

Dessa forma, ao destacar esse caráter formativo de ação social no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, torna-se imprescindível salientar a importância de abordagens que fomentem a criticidade para que as habilidades linguísticas do idioma não se limitem à codificação e à decodificação, mas que, através de um universo novo de possibilidades, ofereça aos/as aprendizes informações e repertórios capazes de ampliar suas perspectivas e construir novas formas de pensar. Assim, além de propiciar o contato com outras realidades, é necessário que as aulas de inglês instiguem os/as discentes a refletirem, argumentarem e questionarem os problemas que em muitos casos estão naturalizados na sociedade, a fim de que, com conhecimentos e senso construídos, possam promover alternativas de mudanças.

A educação linguística voltada para um trabalho crítico “representa uma oportunidade de ressignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros, ao mundo” (JORDÃO, 2013, p. 77). Assim, ao discorrer sobre a sala de aula de língua inglesa, é importante recorrer à premissa de reconhecer o seu espaço como papel político em razão de ser atravessado por aspectos linguísticos, culturais, ideológicos e sociais. Dessa forma, como afirma Viviane Silvestre (2015, p. 65), “confere-se ao estudo da LE/LA [língua estrangeira/língua adicional] um caráter educativo e crítico, que possibilite ao aluno e à aluna, bem como a seu professor ou à sua professora (re)pensar sobre a diversidade que o/a constitui e que constitui o mundo”. De igual modo, “é preciso considerar os efeitos/valores que essa língua produz na sociedade, refletindo sobre como nossos discursos colaboram com a perpetuação do preconceito e da discriminação” (URZÊDA-FREITAS, 2012, p.79). Essa perspectiva de educação ultrapassa as práticas pedagógicas que se limitam à realização de exercícios triviais e lúdicos (URZÊDA-FREITAS, 2012).

Para Monte Mór (2014, p. 245),

[...] a função educacional-cultural-linguística das línguas estrangeiras/adicionais na educação básica se sobreponha ao valor globalizante da língua inglesa, como justificativa para a sua participação na formação escolar. Diferentemente da promoção de um ensino limitador que se restringe a focalizar a língua como se ela fosse apenas uma edificação estrutural e homogênea sobre a qual se pode “ter domínio”, o aprendizado de uma língua estrangeira pode viabilizar a expressão dos significados e ampliar a percepção crítica sobre as questões subjacentes à diversidade com a qual se interage.

A autora evidencia o caráter transformador da educação linguística crítica em razão de ampliar as possibilidades de construção de significados do/a aprendiz. Outrossim, essa perspectiva ressalta que “não basta saber se comunicar, é preciso ser capaz de se posicionar e expressar sua visão de mundo e de sociedade, assumindo posições e defendendo-as com argumentos plausíveis e ações efetivas” (PEREIRA, 2018, p. 51).

Nesse âmbito, ao reconhecer a necessidade de abordagem crítica na educação linguística, o linguista Alastair Pennycook ressalta a importância de que o ensino priorize a “linguagem em contextos sociais que vai além de meras correlações entre linguagem e sociedade e, ao invés, levanta questões mais críticas relacionadas ao acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência” (PENNYCOOK, 2001, p.5).

Essas prerrogativas indicam que a educação linguística nesse viés crítico busca “assumir posições que levem ao empoderamento do/a aprendiz para o uso consciente e crítico da língua não apenas para retratar uma realidade, mas principalmente para questionar e problematizar essa realidade, promovendo ações de mudança” (PEREIRA, 2018, p. 53). Isto é, por meio de abordagens e fundamentos que incitem a criticidade, é possível contribuir para a formação de cidadãos/ãs mais responsáveis, conscientes e engajados/as na busca por justiça social.

Ancorados nessa perspectiva de transformação social no processo de ensino e aprendizagem de línguas salienta-se a necessidade da interculturalidade crítica em razão de que, como afirmam Michael Rodrigues e Viviane Silvestre, “enquanto prática sociopolítica, se preocupa com os/as excluídos/as e subalternizados/as pelo sistema capitalista, buscando acima de tudo a transformação das estruturas, instituições e relações sociais” (RODRIGUES; SILVESTRE, 2020, p. 417). Desse modo, ao se entender que a língua é uma manifestação política e que todos advogam por uma causa, e que com isso há a diversidade de pensamentos, é preciso “que haja educação para o respeito, para o debate, para a construção colaborativa de sentidos que sejam capazes de transformar realidades, oxigenar ideias e favorecer que as vozes antes silenciadas emergjam” (SABOTA, 2018, p.64). Assim, “faz-se necessário um aprendizado consciente e crítico em que as dimensões pedagógicas e políticas estejam interligadas” (GOIÁS, 2018, p.200).

Portanto, a inseparabilidade entre educação e política requer posturas que desnaturalizem problemáticas que são ideologicamente construídas por meio de relações assimétricas de poder.

## **1.6 Livros didáticos e ensino crítico de LI**

O livro didático é um importante instrumento de suporte às aulas, uma vez que permite a organização dos conteúdos, otimiza o tempo dos/das docentes na preparação e no desenvolvimento das aulas e promove espaço para autonomia discente nos momentos de estudo. No contexto do ensino de língua inglesa, o professor e pesquisador Gabriel Nascimento reconhece o material como recurso que “democratiza o acesso, aperfeiçoamento e locomoção de certas informações, imprescindíveis para o ensino-aprendizagem de línguas” (NASCIMENTO, 2016, p.22). Essa prerrogativa parte da ideia de que o/a estudante pode ampliar seus conhecimentos em casa por meio da revisão de informações, da realização de atividades e outras propostas pelo manual de ensino.

No Brasil, a política de avaliação do livro didático dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituída em 1996, que desde então estabelece critérios para adoção desse material nas escolas brasileiras. Porém, os livros didáticos de Língua Estrangeira Moderna (LEM) só passaram a ser avaliados dentro do PNLD em 2011, conforme destaca Nascimento (2016).

A partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, houve uma redefinição do programa, o qual passou a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ampliando a sua extensão para incluir obras literárias, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar<sup>2</sup>. Desde então, o programa atende, de maneira alternada, às quatro fases da Educação Básica, sendo: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por meio de diferentes ciclos são feitas a avaliação e a distribuição dos materiais didáticos.

É válido salientar a relevância do programa ao estabelecer critérios para escolha e adoção dos materiais, garantindo maior qualidade das ferramentas pedagógicas disponibilizadas no contexto de ensino. De acordo com a pesquisadora Vanessa Teixeira:

O programa também envolve grande importância social e caráter democrático, pois garante a difusão do acesso ao livro didático de qualidade para a maior parte dos estudantes da Educação Básica e os professores têm oportunidade de escolher, entre as obras didáticas aprovadas, aquelas que mais se encaixam às suas necessidades. (TEIXEIRA, 2022, p.11)

---

<sup>2</sup> Informações retiradas da *webpage* <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacaoprograma-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso em: 23 fev. 2023.

Logo, por meio do PNLD é possível fornecer mais possibilidades de construções significativas e equitativas em razão de permitir aos/as estudantes das escolas brasileiras o contato com instrumentos verificados e qualificados em consonância com pressupostos que direcionam a Educação Básica.

Para o professor Sávio Siqueira, no que tange à educação em qualquer área e contexto, “poucos são aqueles que contestam a importância do livro didático ou deixam de reconhecer o papel extremamente relevante outorgado a tais materiais ao longo do tempo” (SIQUEIRA, 2010, p. 225). Tal assertiva parte da premissa de que poucos refutariam a relevância e as contribuições dos manuais de ensino e aprendizagem no desenvolvimento das aulas e na construção de conhecimento.

Nascimento (2016), em sua pesquisa sobre a representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa, reconhece a importância do instrumento pedagógico. Porém, ressalta que

[...] é preciso compreender o LD como artefato da indústria cultural, em que se materializa a relação entre linguagem e poder. Nele identidades são construídas pelas múltiplas estratégias, e algumas delas estereotipam através da linguagem, fixam discursos de dominação e demonstram escolhas discursivas, de acordo com determinados interesses, como nos narram Farias e Ferreira (2010) e Ferreira e Camargo (2013) (NASCIMENTO, 2016, p.23).

Assim, entende-se que o livro didático não é imparcial, pois carrega discursos ideológicos que fundamentam a representação social em seus vários aspectos. Nesse sentido, é importante analisar criticamente como é representada a diversidade nesse instrumento, pois como assevera o linguista Teun A. van Dijk, em muitos contextos “os livros didáticos e os ensinamentos neles baseados formam o crisol discursivo para a reprodução cotidiana das crenças étnicas preconceituosas e, frequentemente, as práticas discriminatórias nelas baseadas” (VAN DIJK, 2010, p. 150).

Walsh adverte que “sob o guarda-chuva da ‘interculturalidade’, os livros escolares respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização” (2019, p. 22). Isto é, em muitos casos, a forma como determinado grupo social é apresentado nos manuais de ensino contribui para a geração de concepções discriminatórias.

Logo, ao reconhecer o livro didático como texto permeado por discursos nos quais são transmitidas diferentes perspectivas ideológicas, fazem-se necessárias abordagens que ultrapassem a interpretação e compreensão textual e promovam uma consciência crítica da

produção de sentidos provocados e estabelecidos, uma vez que, como afirma o linguista James Paul Gee, “ser criticamente letrado significa ser capaz de confrontar discursos e analisar como eles competem uns com os outros em relação às relações de poder e interesse, desenvolvendo assim uma postura crítica” (GEE, 2008, p.16).

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância do letramento crítico nesse processo de construção e desconstrução em razão de ser definido como “um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento” (DUBOC, 2016, p. 61). Desse modo, ao compreender que os textos, os exercícios e as demais propostas pedagógicas presentes no livro didático transmitem conceitos carregados de ideologias, nos quais é preciso cautela para assimilação e entendimento do conteúdo, é imprescindível que haja espaço para o desenvolvimento do letramento crítico, na medida em que através dele se estabelece reflexão e criticidade acerca da forma como construímos significados (MENEZES DE SOUZA, 2011). Assim, nas palavras de Cláudia Rocha e Ruberval Maciel, criticidade é compreendida “como um exercício analítico e ativo de reposicionamento e questionamento do que possa ser entendido como comum, familiar, normativo ou impositivamente instaurado” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 433).

Nesse sentido, entende-se que os textos e as abordagens propostas no livro didático exercem forte influência no processo de formação crítica, pois as representações sociais e a contextualização de conteúdos fornecem aos/as discentes o contato com outras possibilidades de significação, sendo capazes de superar ou exacerbar pressupostos discriminatórios. Embora o livro didático seja apenas um instrumento de suporte às aulas, e o que realmente direciona o acontecimento da aprendizagem é a postura e a relação entre educadores/as e educandos/as, é importante que os manuais contribuam para o êxito nesse processo, já que “boa parte do que ensinamos aos nossos aprendizes advém do livro didático e dos materiais que o acompanham” (SIQUEIRA, 2010, p.236).

### **1.7 Estudos críticos e culturais sobre a coleção didática *Way to English for Brazilian Learners***

No âmbito de interesse dos estudos linguísticos críticos, há muitas pesquisas direcionadas à discussão sobre o livro didático de língua inglesa, pois se percebe o reconhecimento da importância desse material no processo de ensino e aprendizagem. A fim de conhecer algumas contribuições das investigações desse campo analítico, apresento um

breve levantamento acerca de obras acadêmicas que se debruçaram sobre essa área. Em face da abrangência e da dimensão do tema, esta amostra se limita especificamente às pesquisas voltadas para os vieses crítico, cultural e intercultural exclusivamente da coleção didática *Way to English for Brazilian Learners*, visto que, além de ser contemplada pelo PNLD e adotada em várias escolas públicas brasileiras, é o instrumento investigativo da presente dissertação.

Nesse escopo, Isabela Todeschini (2020) discute em sua pesquisa como são abordados os princípios do inglês como língua franca e suas relações com a interculturalidade no livro didático do 6º ano da coleção citada, a qual foi adotada no ano de 2020 pelas escolas da rede estadual do Paraná. De acordo com a pesquisadora, os entrelaçamentos da interculturalidade com o inglês como língua franca são tratados no LD como algo à parte do conteúdo principal da unidade. Por meio de suas análises, a autora evidenciou que as imagens corroboram a reflexão sobre a interculturalidade, contudo não há incitações para o compartilhamento da cultura do aprendiz.

Gisele Silva (2020), por sua vez, investigou as representações culturais encontradas na primeira edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (2017), buscando compreender quais concepções de língua e cultura embasam a coleção. Nessa perspectiva, a pesquisadora adota aceção de língua como discurso e de língua como cultura proposta por Kramsch (1993, 1998, 2016). Os resultados do seu trabalho revelaram que há a predominância de aspectos culturais relacionados ao eixo Estados Unidos-Reino Unido, mesmo nos manuais didáticos que buscam trazer uma abordagem intercultural.

No que se refere à supervalorização de uma raça em detrimento de outra e aos privilégios de determinados povos devido à cor da pele, Tarsila Passos (2021) discorre sobre a naturalização da super-representação branca nos livros didáticos de inglês, a qual reforça a identidade racial branca como padrão. Por meio das suas análises, a pesquisadora constatou que há a predominância da representação de pessoas brancas com mais direitos e oportunidades, sendo retratadas com uma diversidade maior de profissões, o que evidencia a branquitude como norma de humanidade e perpetua o racismo nos livros didáticos.

Carla Fernanda Murialdo (2021) discute como a representação de negros e negras é construída nas imagens presentes no livro didático do 6º ano da primeira edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (2017). Tendo por base teórica a Gramática do Design Visual (GDV) proposta por Kress e Van Leeuwen (2006, 1996), a autora constatou que os textos imagéticos representam a raça negra de maneira estereotipada e desempoderada, o que acarreta a discriminação da “identidade racial negra no livro didático”. A pesquisadora ressalta a importância da mediação docente na leitura das imagens para que a análise



imagética não perpetue concepções estereotipadas, mas provoque a “valorização das diversidades raciais” (MURIALDO, 2021, p.6).

Todas essas pesquisas mencionadas contribuem para o entendimento de que o livro didático é um instrumento que transmite muito além do que informações relacionadas à determinada disciplina. A presença ou ausência de determinados grupos, a representação de alguns povos e apagamentos de outros, a associação de empregos e oportunidades exclusivamente a uma única raça, revela pressupostos ideológicos que estão impregnados na estrutura social. As investigações citadas trazem perspectivas importantes sobre as relações entre língua, cultura, sociedade e o papel do LD. A presente dissertação também discute esses conceitos, mas se direciona para aspectos da diversidade cultural brasileira, sob premissas da interculturalidade crítica e da educação linguística crítica.

As reflexões expostas neste capítulo trouxeram os principais fundamentos e bases teóricas que sustentam este trabalho. No próximo capítulo, apresento os percursos metodológicos que direciona esta pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### PERCURSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se insere nos estudos da Linguística Aplicada, mais especificamente em sua vertente crítica. No programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, o estudo se localiza na área de concentração denominada Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias, na linha de pesquisa Linguagens e Práticas Sociais.

A princípio, descrevo a abordagem e o método da pesquisa, em seguida especifico a coleção didática selecionada e o percurso metodológico para análise e desenvolvimento deste estudo.

#### 2.1 Abordagem qualitativa

Para orientar a análise dos textos presentes nos documentos pedagógicos selecionados para esta pesquisa, optei pela abordagem qualitativa, uma vez que, como afirma a pesquisadora Maria Cecília Minayo, “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21). Igualmente, se assenta na assertiva do linguista Zoltán Dörnyei de que o “reconhecimento que quase todo aspecto da aquisição e uso da linguagem é determinado ou significativamente moldado por fatores sociais, culturais e situacionais, e a pesquisa qualitativa é ideal para fornecer insights sobre tais condições contextuais e influências” (DÖRNYEI, 2007, p. 36).

Essa perspectiva qualitativa de análise nos permite mais possibilidades de interpretar as questões sociais, culturais e interculturais que perpassam o livro didático. Com isso, busco verificar a forma como é realizada a representação de determinados grupos sociais nessa ferramenta de ensino e aprendizagem, com o intuito de discutir o quanto a presença ou a ausência da imagem representativa de certas culturas pode revelar problemas que estão inseridos na sociedade brasileira desde a sua formação.

Dessa forma, a escolha dessa abordagem se fundamenta na ideia de Norman Denzin e Yvonna Lincoln de que as pesquisas qualitativas “buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN;

LINCOLN, 2006, p. 23). Isso porque, além de apontar e denunciar vestígios que possam denotar exclusão ou desvalorização de determinada cultura, este estudo almeja também contribuir com perspectivas que fomentem a criação de uma sociedade mais justa e sem preconceitos ou discriminação.

## **2.2 Pesquisa documental**

Os documentos, assim como qualquer outro texto, carregam pressupostos ideológicos ligados a variados fatores, desde o contexto e o objetivo de criação até a visão e posição dos autores (que, mesmo de forma velada, transmitem opiniões). Logo, não é possível uma legítima imparcialidade, uma vez que nos expressamos por meio da linguagem, e nossas manifestações linguísticas são indissociáveis daquilo que somos e vivemos. De igual modo, a forma como adquirimos informação e conhecimento influencia a nossa construção social e a maneira como enxergamos, nos sensibilizamos e atuamos na sociedade. Diante disso, faz-se necessário analisar o livro didático sob arcabouços da pesquisa documental, pois, segundo as orientações de Rogério Tilio, “deve ser adotada quando a linguagem utilizada nos documentos constitui-se elemento fundamental para a investigação” (2006, p.130).

Paiva acrescenta que esse método “estuda documentos em forma de textos, incluindo a transcrição de textos orais, imagem, som ou textos multimodais” (2019 p. 14). De igual modo, como afirmam Lidiane Silva et al., “permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (2009, p. 4557).

Com base nesses pressupostos, reconhecemos a aplicabilidade desse método na análise dos livros didáticos, na medida em que “o livro didático, enquanto forma de produção na modalidade escrita, pode ser considerado um documento pedagógico, pois constitui parte integrante das práticas educacionais” (TILIO, 2006, p. 130). Igualmente, como assevera Baladeli, pode ser “tomado como um documento escolar, tendo em vista que representa uma escolha epistemológica, pedagógica e, portanto, política do professor, merecendo assim análise crítica sistemática” (BALADELI, 2014, p. 84). Essa perspectiva do livro didático como um documento fornece à pesquisadora a possibilidade de interpretar, compreender e desvelar os preceitos culturais e ideológicos que direcionam o instrumento em estudo.

## **2.3 Coleção didática pesquisada: seleção e descrição**

Para a realização desta pesquisa, selecionei a segunda edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, que é destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, sendo composta por quatro volumes de acordo com cada ano dessa fase escolar. Esses livros didáticos são de autoria de Claudio Franco e Kátia Tavares e foram publicados pela Editora Ática. Esse material possui a verificação do Ministério da Educação (MEC) e compõe o acervo de obras didáticas aprovadas e indicadas para o componente curricular Língua Inglesa pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2020, o que denota a adequação à Base Nacional Comum Curricular<sup>3</sup> (BNCC). É válido acrescentar que a primeira edição dessa coleção também recebeu aprovação e indicação do PNLD 2017. Logo, respalda um padrão de qualidade e confiabilidade.

Dentre os pressupostos que justificam a minha escolha, enfatizo o fato de o material ser utilizado em escolas públicas do município em que atuo como professora e também na escola da zona rural em que cursei o Ensino Fundamental I e II, inclusive consegui os livros físicos nessa instituição. Outro fator que despertou a minha atenção nesse processo de seleção foi o próprio título da coleção, pois especifica que o manual é destinado a “*Brazilian Learners*”, isto é, a estudantes brasileiros, assim reforça a ideia de proximidade do instrumento pedagógico com os/as discentes, já que se infere que foi pensado a partir das diferentes realidades e representações que compõem a sala de aula brasileira.

Cada volume do LD do estudante está organizado em oito unidades temáticas, nomeadas da seguinte forma:

- 6º ano: “*Hello*”; “*My Life*”; “*Around the Globe*”; “*What is a Family?*”; “*Houses Around the World*”; “*Saving the Animals!*”; “*Music Matters*”; “*Let's go to School*”.
- 7º ano: “*We are all Human*”; “*Empowerment through sport*”; “*A tour around Brazil*”; “*Looking to the Past*”; “*The entertainment industry*”; “*Relationships*”; “*Any volunteers?*”; “*Exploring different art forms*”.
- 8º ano: “*Information overload*”; “*Fashion: in or out?*”; “*The future of English*”; “*Dancing to success*”; “*The world of book*”; “*What a wonderful world*”; “*Eat a rainbow*”; “*Friends forever*”.

---

<sup>3</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

- 9º ano: “*Today's digital world*”; “*Equal rights for all*”; “*Living with differences*”; “*Freedom of expression*”; “*What should I do?*”; “*Having fun*”; “*Global climate change*” e “*All about movies*”.

As unidades temáticas de cada volume são compostas pelas seguintes seções: “*Warming Up*”, “*Reading comprehension*”, “*Vocabulary study*”, “*Taking it further*”, “*Language in use*”, “*Listening and Speaking*”, “*Writing*” e “*Looking Ahead*”. Além dessas, no início do livro são apresentadas seções introdutórias e seções especiais. As primeiras se repetem em todos os volumes: “*Tips into Practice*”, a qual promove o uso de estratégias de leitura, e “*English All Around the World*”, que estimula reflexões sobre o inglês no mundo. Já as últimas variam de acordo com o ano escolar. As seções especiais são: “*Using the dictionary*” e “*Classroom Language*” (6º ano); “*Doing Research on the Internet*” (7º ano); “*Using an Online Translator*” (8º ano), e “*Evaluating Websites*” (9º ano) (PNLD,2020, p.159).

No decorrer dos volumes também são apresentadas “*boxes*” que complementam os tópicos abordados e suscitam reflexões sobre eles, dentre os quais destacaremos o “*Think About it!*”, pois “propõe questionamentos que pretendem aguçar o senso crítico dos/das alunos/as sobre conteúdos de textos apresentados, aspectos sociais a eles relacionados e questões linguístico-discursivas e interculturais” (PNLD, 2020, p.160).

De acordo com o Guia do PNLD 2020, esta coleção “está em consonância com as competências específicas da área de linguagens e do componente língua inglesa, bem como com os cinco eixos estabelecidos pela BNCC, quais sejam: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural” (PNLD, 2020, p.153).

Para a BNCC, o eixo dimensão intercultural propõe: “Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos” (BRASIL, 2017, p.250). De acordo com Rodrigues e Silvestre (2020), a conceituação de interculturalidade que o documento estabelece não alcança uma dimensão crítica, pois não há aprofundamento do termo, outrossim, há prevalência de um caráter harmonioso e celebratório da noção de interculturalidade. Para o autor e a autora, as perspectivas de harmonia e celebração são “próprios da noção de interculturalidade funcional (WALSH, 2009) e do multiculturalismo liberal (KUBOTA, 2004)” (RODRIGUES; SILVESTRE, 2020, p. 421).

Todavia, embora o documento não apresente a vertente crítica de interculturalidade, é possível identificar na Base Nacional Comum Curricular prerrogativas que sustentam a importância de uma formação linguística crítica, pois ressalta que:

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2017, p.241)

Assim, ao entender o LD como instrumento que auxilia as práticas pedagógicas que permeiam esse processo de formação crítica dos/as discentes, se torna indiscutível a necessidade de descobrir como as diferenças culturais são tratadas nesses manuais, se há a representação da diversidade, se possibilitam o questionamento sobre os mecanismos de exclusão que atravessam a sociedade e, principalmente, se fornecem estímulos para a transformação social. O Guia do PNLD afirma que essa coleção “considera a dinamicidade da língua e a relevância do contexto de uso para a construção dos sentidos por meio da interação entre sujeitos situados sócio-historicamente” (PNLD, 2020, p.161).

Dessa forma, por meio da leitura e análise desse material de ensino, apresentamos discussões sobre como são representados/as o/a brasileiro/a e a cultura brasileira nesse processo de aprendizagem de língua inglesa no corpo dos livros didáticos da coleção *Way to English for Brazilian Learners*. Na próxima seção, descrevo as categorias que direcionam esta investigação.

## 2.4 Categorias de análise

Após a coleta de dados, é preciso realizar a análise do conteúdo. Silva et al. (2009) afirmam que essa última etapa deve ser feita de forma detalhada, pois representa grande importância no método da pesquisa documental. Segundo os autores, nessa fase “o pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante” (SILVA et al., 2009, p. 4559).

Para organizar a análise, trabalho com categorias analíticas. O termo categoria, nas palavras de Romeu Gomes, de uma forma geral, se “refere a um conceito que abrange

elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série” (GOMES, 2004, p.70).

De acordo com Maria do Carmo Galiazzi e Roque Moraes,

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador (GALIAZZI; MORAES, 2005, p.116).

Assim, as categorias são definidas “quando o pesquisador elege antes da análise as informações a serem procuradas no documento ou ao longo do processo de leitura” (SILVA et al., 2009, p. 4561).

Então, como a presente pesquisa busca estudar as formas de manifestações culturais do povo brasileiro na coleção didática *Way to English for Brazilian Learners*, a fim de direcionar o olhar investigativo para os aspectos que considero essenciais para a compreensão do fenômeno estudado, propus algumas categorias analíticas, com especial atenção à diversidade cultural. Como a pesquisa busca analisar os diálogos interculturais e as abordagens de estímulos à criticidade presentes nos livros didáticos analisados, foram realizadas a seleção e a análise de textos, imagens e atividades propostas dentro dessas categorias.

Assim, analiso os manuais com base nos e a partir dos seguintes aspectos:

- a) constituição étnico-racial e cultural do povo brasileiro** (origem da população, convivência entre as raças e etnias, diferenças regionais – culturais, linguísticas – etc.);
- b) hábitos e costumes** (cordialidade, hábitos urbanos e rurais etc.);
- c) valores éticos e morais** (religiosidade, gênero e sexualidade, comportamentos sociais etc.);
- d) relação da cultura brasileira com outras culturas** (grau de paridade, elementos destacados nas culturas citadas, semelhanças e diferenças etc.).

## 2.5 Processo de análise

A pesquisa foi realizada em duas etapas distintas, porém complementares. A princípio, foi realizada a etapa bibliográfica, constituída de levantamento de material teórico pertinente ao tema da pesquisa. É destacada a relação entre língua, diversidade cultural brasileira,

interculturalidade e letramento crítico, apresentando parte dos autores e obras existentes na literatura.

Em seguida, foi realizada a análise documental, na qual foram analisados textos dos livros didáticos, tendo como critério para seleção a abordagem de aspectos culturais neles presentes. Ademais, foi considerada a ênfase do material nos traços de interculturalidade e nas possibilidades de desenvolvimento crítico no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

A análise dos dados está baseada na fundamentação teórica da pesquisa e se encontra em consonância com os objetivos e as perguntas propostos.



## CAPÍTULO 3

### **DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA NA COLEÇÃO DIDÁTICA *WAY TO ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS*: COMO A INTERCULTURALIDADE É TRATADA NESSES MANUAIS**

Neste capítulo, trago a minha leitura dos textos selecionados e analisados. A partir deste lugar de mulher preta, pesquisadora e professora de língua inglesa, registro o meu olhar e as indagações sobre esse material, evidenciando a minha interpretação e as possibilidades de construção de sentidos que vislumbro por meio da abordagem crítica de educação linguística. Assim, sob a premissa de que o ato de ler envolve tanto a intencionalidade do/da locutor/a quanto a subjetividade do/da interlocutor/a na perspectiva do “ler-se lendo” de Menezes de Souza (2011), ressalto a importância da criticidade nesse processo de análise, entendendo a consequência disso na emancipação da ação de compreender e agir socialmente. Isto posto, apresento as discussões separadas pelas categorias analíticas já mencionadas.

#### **3.1 Categoria A - Constituição étnico-racial e cultural do povo brasileiro**

A partir da hierarquização estabelecida no processo de colonização, da separação dos espaços sociais e da distribuição de poder, houve a naturalização de assertivas que disseminaram ao longo do tempo a ideia de que alguns povos estariam destinados a viver sem direitos e oportunidades. Isso explica a realidade vivenciada por inúmeros/as brasileiros/as que, devido à cor de pele e à classe social, não têm acesso à educação, à informação e muitas vezes são submetidos/as a trabalhos exploratórios e sem dignidade.

Assim, discutir a constituição étnico-racial e cultural do povo brasileiro não se limita ao reconhecimento da mestiçagem e da diversidade que formam a nação, mas busca entender a influência disso na sociedade contemporânea, pois, como explicam Léia Lacerda, Eduardo Silva e Maria Pinto (2020, p. 42), “a desigualdade [...] é um processo histórico, um fato, que trouxe consequências coletivas, percebidas, ao longo de nossa história, pelo descaso na implantação e execução de políticas públicas e de ações afirmativas para a inclusão do negro em todos os espaços da sociedade”.

Dessa forma, o preconceito, a discriminação e a violência restringiram e limitaram as possibilidades de ascensão do povo preto. A título de exemplificação, trago para esta análise o

texto que discorre sobre a história de Creuza Oliveira, uma mulher negra que luta pelos direitos das empregadas domésticas e que teve sua vida atravessada pelos mecanismos de escravização e racismo. O texto faz parte da seção “*Looking ahead*”, da quarta unidade do LD do 7º ano, intitulada “*Looking to the past*”, cujo objetivo é falar de pessoas importantes na história.

### Figura 1 - Creuza Oliveira, a domestic worker in Brazil

Read the following real life story about a domestic worker in Brazil. Then, talk to a classmate about it and answer the questions below.

b. Suggested answers: Millions of Brazilian domestic workers, mostly women, mostly black./Domestic workers in Brazil (children and teenagers) who work as slaves.

www.un.org

#### Creuza Oliveira, a domestic worker in Brazil

The voice of Creuza Oliveira tells the story of more than nine million Brazilian domestic workers, mostly women, mostly black, for whom slavery is not relegated to the dust piles of history. (...)

Born in a family of poor rural workers with no schooling, Oliveira began life as a domestic worker in Bahia when she was 10 years old. Unable to balance work and school, she had to pick work and dropped out of school numerous times. (...)

“Almost half a million domestic workers in Brazil are children and teenagers between 5 and 17 years of age – working without compensation, as slaves,” she said. (...)

Oliveira is now President of the National Federation of Domestic Workers in Brazil and active in the Unified Black Movement and the Women’s Movement. (...)



Creuza Maria de Oliveira was employed as a domestic worker at the age of 10. She speaks out on the rights of domestic workers.

Available at: <www.un.org/en/letsfight racism/oliveira.shtml>. Accessed on: March 20, 2018. Copyright 2015. United Nations. Reprinted with the permission of the United Nations.

- a. What was Creuza Maria’s job? What does she do today?
- b. Who does Creuza try to help?
- c. What does she fight against?  
Suggested answers: Racism./Slavery./Social injustice./Prejudice.
- d. According to Creuza, is slavery over in our country? Why (not)?  
No, it isn’t. Suggested answer: There are a lot of domestic workers in Brazil (children and teenagers) who work without compensation, as slaves.



#### Think about it!

Escravidão e racismo fazem parte da nossa história e não podem ser ignorados. Na sua opinião, é importante que os jovens conheçam o que aconteceu com seus ancestrais? Em pequenos grupos, discuta o lugar da história em nossas vidas.

Respostas pessoais.

Fonte: Atividades da seção “*Looking ahead*” (unidade 4, v.7, p.83).

A representação de Creuza e de sua luta significa muito para os debates acerca de racismo e preconceito. Os relatos contribuem para o entendimento de que as feridas da escravização ainda latejam no presente. Muitas pessoas, infelizmente, têm a sua vida desde cedo direcionada ao trabalho, sendo-lhes retirada a oportunidade de sonhar e escolher os caminhos. Como mencionado no exemplo, “*Almost half a million domestic workers in Brazil*

*are children and teenagers between 5 and 17 years of age – working without compensation, as slaves*”; essa afirmação revela que, apesar de muitos indivíduos e meios de comunicação acreditarem e propagarem que não há escravização e nem racismo no Brasil, essa é uma dura realidade enfrentada por muitos/as brasileiros/as.

De acordo com a intelectual feminista Lélia Gonzalez, a inserção da mulher negra na sociedade brasileira, mesmo após a escravização legal, esteve direcionada a dois espaços:

O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: “domésticas” ou “mulatas”. O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. Já o termo “mulata” implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais. (GONZALEZ, 2020, p.33)

O racismo institucional que opera em nosso meio atribui à população negra o arquétipo de subalternização, o que dificulta a ascensão desse povo e amplia a desigualdade. Nascer mulher e negra neste país significa ter uma luta muito maior por reconhecimento, visibilidade e dignidade, pois, se existe uma tentativa de invalidação e descredibilidade do conhecimento e da existência de mulheres brancas, há também para as mulheres pretas, e de forma duplicada, uma vez que “sua condição biológica — racial e/ou sexual — as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente” (GONZALEZ, 2020, p. 123).

Para a escritora Grada Kilomba (2019, p. 77), o racismo institucional “ênfatiza que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado”. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas, como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc., privilegiando os brancos.

A discussão não se fundamenta em desqualificar o trabalho doméstico, mas enfatiza que ele deve ser valorizado e realizado com dignidade, garantindo os direitos dos/as trabalhadores/as. Ademais, essa profissão não pode ser vista como uma exclusiva alternativa determinante para mulheres e muito menos para meninas negras. Assim, a história de Creuza Oliveira oportuniza a problematização desses mecanismos de separação e determinação social que devem ser rompidos.

A desigualdade que opera em nosso meio, em muitos contextos, é romantizada, pois há pessoas que defendem o crescimento e a ascensão social através apenas do esforço individual, com o discurso de que todos/as são iguais. Contudo, a verdade é que nem todas/as saem do mesmo lugar, nem têm as mesmas condições e oportunidades. O professor e

pesquisador Silvio Almeida explica a relação entre meritocracia e racismo ao afirmar que no Brasil:

[...] a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava ao seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial. (ALMEIDA, 2019, p.52)

Nesse sentido, é preciso identificar os mecanismos que distanciam as realidades sociais, como também buscar alternativas de reparação e modificação dessas estruturas.

Para debater as questões de diversidade cultural que atravessam o corpo social, promovendo a interação e o confronto de perspectivas sem imposição de ideias e certezas absolutas, faz-se necessário dimensionar os pressupostos que causam as dificuldades de crescimento e até mesmo de sobrevivência de alguns povos, para que, por meio da conscientização acerca desses problemas, seja possível realizar ações de transformação.

Diante disso, tem-se discutido a importância dos princípios de interculturalidade crítica na escola. Oliveira e Candau utilizam as palavras de Walsh (2007) para explicar que interculturalidade crítica é

[...] uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.28)

Isto é, a interculturalidade crítica preconiza o diálogo pautado no respeito às diferenças e na transformação, na construção de novas formas de produção de conhecimento, na valorização cultural e na promoção de justiça nas esferas sociais, de maneira a evidenciar que a nossa coexistência nos variados lugares está atrelada à luta e à resistência à opressão que nos foi imposta no passado e que ainda nos marca no presente. A proposta de leitura e interpretação trazida pelo LD, além de subsidiar esta discussão sobre a ocupação do corpo negro feminino na sociedade e os revérberos da escravização, do racismo e do preconceito na

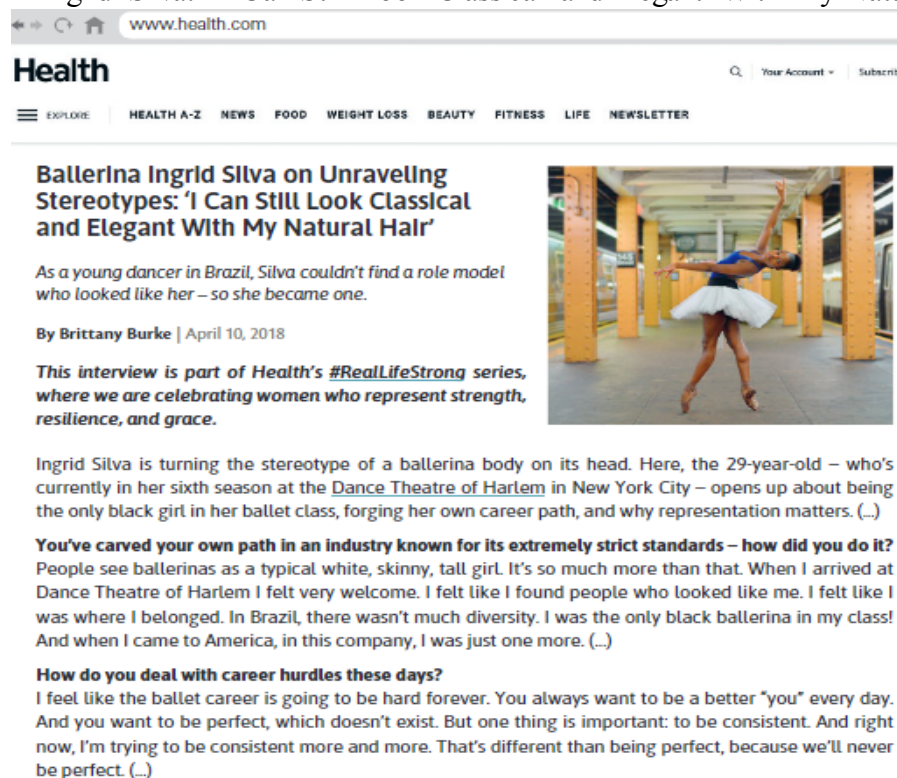
vida da população negra, permite que os/as leitores/as adentrem essa perspectiva de engajamento na busca pela alteração nos elos que validam e direcionam o corpo social.

Outro aspecto que atravessa a constituição étnico-racial e cultural do povo brasileiro é a disposição de estereótipos na caracterização e identificação das pessoas, como se atributos físicos (cor da pele, cabelo, idade etc.) determinassem as aptidões e habilidades humanas. Sobre isso, Almeida (2019, p. 47) assinala que a permanência do racismo exige

[...] em primeiro lugar, a criação e a recriação de um imaginário social em que determinadas características biológicas ou práticas culturais sejam associadas à raça e, em segundo lugar, que a desigualdade social seja naturalmente atribuída à identidade racial dos indivíduos ou, de outro modo, que a sociedade se torne indiferente ao modo com que determinados grupos raciais detêm privilégios.

A falta de representação de negros e negras em âmbitos de prestígio e beleza contribui com a permanência do preconceito que orienta e defende um fenótipo adequado para cargos profissionais e atuações artísticas e esportivas. No segundo texto que trago para esta categoria analítica, é discutido o exemplo da bailarina brasileira Ingrid Silva, uma jovem que enfrentou obstáculos para ser reconhecida no balé clássico. A proposta de leitura é extraída da seção “*Reading Comprehension*”, presente na quarta unidade do LD do 8º ano, intitulada “*Dancing to Success*”, cujo objetivo é discorrer sobre danças.

**Figura 2 - Ingrid Silva: ‘I Can Still Look Classical and Elegant With My Natural Hair’**



www.health.com

**Health** Q Your Account Subscrib

EXPLORE HEALTH A-Z NEWS FOOD WEIGHT LOSS BEAUTY FITNESS LIFE NEWSLETTER

**Ballerina Ingrid Silva on Unraveling Stereotypes: ‘I Can Still Look Classical and Elegant With My Natural Hair’**

As a young dancer in Brazil, Silva couldn’t find a role model who looked like her – so she became one.

By Brittany Burke | April 10, 2018

**This interview is part of Health’s #RealLifeStrong series, where we are celebrating women who represent strength, resilience, and grace.**

Ingrid Silva is turning the stereotype of a ballerina body on its head. Here, the 29-year-old – who’s currently in her sixth season at the [Dance Theatre of Harlem](#) in New York City – opens up about being the only black girl in her ballet class, forging her own career path, and why representation matters. (...)

**You’ve carved your own path in an industry known for its extremely strict standards – how did you do it?**  
People see ballerinas as a typical white, skinny, tall girl. It’s so much more than that. When I arrived at Dance Theatre of Harlem I felt very welcome. I felt like I found people who looked like me. I felt like I was where I belonged. In Brazil, there wasn’t much diversity. I was the only black ballerina in my class! And when I came to America, in this company, I was just one more. (...)

**How do you deal with career hurdles these days?**  
I feel like the ballet career is going to be hard forever. You always want to be a better “you” every day. And you want to be perfect, which doesn’t exist. But one thing is important: to be consistent. And right now, I’m trying to be consistent more and more. That’s different than being perfect, because we’ll never be perfect. (...)

Fonte: Texto da seção “*Reading Comprehension*” (unidade 4, v.8, p. 72).

Os trechos da entrevista abordam a falta de representatividade que a jovem bailarina negra encontrou nos primeiros anos de contato com o balé clássico no Brasil. Ela comenta o perfil que normalmente é atribuído a uma bailarina clássica dizendo que *“people see ballerinas as a typical white, skinny, tall girl”*. Geralmente a imagem do clássico e belo não é associada ao corpo negro. O balé é símbolo de beleza, delicadeza e elegância, substantivos que ao longo dos anos não foram pensados para situar nada que remetesse à mulher preta.

Por ser um estilo de dança de origem europeia e representar nobreza, o balé clássico normalmente é visualizado como uma arte exclusivamente branca e de pessoas de classe alta. O professor de dança e pesquisador Gleidison Anunciação explica que

Os corpos negros, por exemplo, são memórias gravadas de gerações que vivem na marginalização sociopolítica à qual foram sujeitos. Tratados como animais, os corpos negros nunca foram corpos considerados aptos para a técnica clássica, pois enquanto o balé clássico era tido como a dança de etiqueta para damas e cavalheiros, os corpos negros eram colocados como selvagens e incapazes (ANUNCIÇÃO, 2020, p.377).

Obviamente, os impactos disso na atualidade dificultam a participação de pessoas pretas nessa arte, pois, segundo Larissa Ferreira, se trata de uma prática de dança que *“ainda hoje é colocada como modelo hegemônico na construção de um corpo de dança”* (FERREIRA, 2019, p. 51). O rompimento desse sistema com a inclusão de negros e negras só é possível por meio de práticas de resistência e ações insurgentes, como a própria companhia de dança *Dance Theatre of Harlem*, que foi criada para abarcar bailarinos/as negros e negras (ANUNCIÇÃO, 2020). Isso justifica o porquê de Ingrid se sentir acolhida na escola americana, *“When I arrived at Dance Theatre of Harlem I felt very welcome. I felt like I found people who looked like me. I felt like I was where I belonged”*, ao contrário da brasileira, já que *“In Brazil, there wasn’t much diversity. I was the only black ballerina in my class! And when I came to America, in this company, I was just one more.”*

É irrefutável o fato de o Brasil ser um país rico em diversidade, do mesmo modo que é indiscutível a assertiva de que, na maioria das vezes, há uma separação mesmo que implícita e mascarada de em que lugar cada grupo deve estar. Assim, a moça ter sido a única bailarina preta de sua classe, em um país cuja população é majoritariamente composta por negros e negras (pretos/as e pardos/as), mostra a proporção dessa divisão social e política no que concerne a oportunidades, à visibilidade e ao direito de escolhas. De acordo com Almeida,

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema

educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2019, p.42)

O racismo desumaniza as pessoas e condiciona as suas capacidades, aptidões e possibilidades à cor da pele, uma vez que as “práticas racistas, ainda hoje, estão associadas à ideia de incapacidade do negro e que culmina no controle desses corpos, encaixotando-os e ditando quais lugares eles podem e devem ocupar, sempre a partir de um olhar totalmente preconceituoso” (ANUNCIACÃO, 2020, p.374).

O encadeamento das questões que emergem do texto didático trazido para o contexto de ensino oferece aos/às agentes da aprendizagem (alunos/as, professores/as) insumos para descortinar os problemas submersos nesse sistema discriminatório e excludente que direciona a sociedade. De igual modo, ao apresentar um exemplo de resistência e de prática insurgente, revela a necessidade de engajamento e atitude na desconstrução da realidade que nos cerca para que, dessa forma, o direito de escolha seja possível para todos/as e a cor da pele não seja pressuposto de julgamento.

Ao entender a interculturalidade crítica como possibilidade de encontro e diálogo, entendo o seu potencial nessa discussão de estabelecer conexão entre diferentes culturas. Uma garota negra pode ter inclinações e talento para o balé clássico sem esconder sua identidade ou apagar os traços dos seus ancestrais: *“I Can Still Look Classical and Elegant With My Natural Hair”*. Esse depoimento sobre a convicção da beleza do cabelo natural é uma representação potente para mulheres de cabelos crespos, pois desmistificar a ideia de inferioridade que atribuíram a essa textura capilar é uma tarefa árdua, uma vez que, para muitas pessoas, o cabelo liso sempre será “bom” e o cabelo crespo sempre será “ruim”.

O corpo prestigiado em uma expressão cultural europeia não limita ou minimiza o protagonismo na luta antirracista, mas evidencia a subjetividade e o potencial do ser humano no seu direito de escolha e exercício de suas capacidades física e intelectual.

A proposta do texto não consiste em supervalorizar a dança de origem europeia em detrimento de outras, mas traz o entendimento de que é possível desconstruir a imagem de marginalidade e inferioridade que ao longo dos anos foi atribuída ao corpo negro. É essa mistura que deve representar o Brasil, o povo com abertura e condições para conhecer todas



as vertentes culturais que o formam, com liberdade para adentrar todas as esferas de conhecimento e beleza sem estigmas ou restrições sobre a própria identidade.

Analisar os mecanismos que causam a segregação da sociedade é uma tarefa árdua e constante que, além de engajamento, requer criticidade para ler as entrelinhas desse sistema gerado desde a formação do país. A entrevista de Ingrid Silva é um exemplo de superação com possibilidade de profícuas reflexões e aprendizados na sala de aula. Contudo, é preciso senso crítico ao interpretar a história da bailarina para que sua luta não seja negligenciada ou romantizada. De igual modo, é importante reconhecer a imagem de uma bailarina clássica como uma possibilidade e não como uma idealização exclusiva de beleza e arte.

### 3.2 Categoria B - Hábitos e costumes

Os hábitos e costumes são manifestações culturais ligadas ao cenário de convívio e realidade. Assim, esta categoria retoma a importância da representação e problematização das variadas culturas na sala de aula por intermédio do livro didático. Para a professora e pesquisadora Carla Janaina Figueredo (2013, p. 305), “o processo ensino-aprendizagem de inglês deve abranger uma esfera de interculturalidade em que os indivíduos possam considerar e refletir sobre sua própria língua-cultura em face da língua-cultura alvo”. Assim, para que o aprendizado seja significativo e não ditatório, é preciso que haja reflexão crítica sobre os pontos de semelhança e diferença entre os aspectos culturais presentes na sociedade.

O primeiro texto escolhido para essa análise é extraído da seção “*Warming up*” presente na sexta unidade do LD do 9º ano, intitulada “*Having fun*”, cujo objetivo é discorrer sobre diferentes formas de entretenimento.

**Figura 3 – HavingFun**



Fonte: Texto da seção “*Warming up*” (unidade 6, v.9, p. 108-109).



As imagens apresentadas na seção introdutória do capítulo expõem diferentes crianças em lugares diversificados e com variados meios de diversão. Numa primeira leitura, a escolha desse texto pode parecer simples e ingênua. No entanto, julgo importante discorrer sobre as particularidades representadas nessa unidade temática do livro didático, pois retrata desde a simplicidade de brincadeiras populares, como soltar pipa e jogar bolinha de gude, até os jogos modernos e tecnológicos do videogame e o passeio urbano com patins. Todos/as os/as jovens aparentam estar felizes com suas atividades de lazer dentro de suas realidades.

Em sua pesquisa sobre a representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa (2016), Nascimento pontua que por muitos anos as atividades de lazer estiveram atreladas à ideia de consumo e, “na maioria das vezes, a destinos turísticos e bens simbólicos caros e, cujo acesso ainda é privilégio de algumas classes sociais” (2016, p.113). Segundo o autor, o LD mencionado em seu trabalho expõe propostas de entretenimento elitizadas que não são acessíveis à maior parte dos/das alunos/as das escolas públicas brasileiras, o que evidencia um caráter excludente do instrumento de ensino ao apresentar apenas realidades distantes do contexto social dos/das aprendizes.

Em contrapartida, o exemplo que trago para esta análise mostra um pequeno avanço no que concerne à elucidação do lazer como algo possível também para pessoas de classes sociais menos favorecidas, uma vez que refuta a ideia de que as atividades de recreação são exclusivas para quem tem dinheiro e, assim, inclui mais pessoas e vivências nessa representação. Refletir sobre os aspectos que distanciam os cenários e os indivíduos presentes nas imagens corrobora a visualização das múltiplas realidades que atravessam o país.

As figuras do menino soltando pipa e das duas crianças jogando bolinha de gude simbolizam práticas de entretenimento comuns no contexto brasileiro, principalmente nas áreas periféricas e rurais. Trazer essa diversidade de perspectivas no início do capítulo é algo positivo, pois enfatiza as diversas formas de vivências e de recreação na infância.

É notório que alguns instrumentos e algumas práticas de lazer estão relacionados ao consumo, logo são destinados a pessoas de classes sociais mais favorecidas. Contudo, o direito ao lazer é constitucional, e, mesmo que não se tenha esse acesso de forma igualitária, é preciso viabilizá-lo a todos/as. O contexto social exposto em cada imagem revela que há uma desigualdade de oportunidades, porém reitera a existência de outras possibilidades não direcionadas ao poder aquisitivo. Outro aspecto que desperta atenção nas imagens é o fato de que as atividades de lazer dispendiosas são representadas por pessoas brancas, enquanto as diversões populares e menos sofisticadas tecnologicamente são acessíveis a meninos e meninas negros/as. Assim, a leitura do texto requer cautela e criticidade para que possa

problematizar os pressupostos da desigualdade social sem reforçar os estereótipos de inferioridade e subalternidade que comumente são associados à comunidade negra.

A leitura da subjetividade expressa nas ilustrações expostas atravessa o distanciamento dos espaços e dos agentes em destaque. Por isso, enfatiza a imprescindibilidade da consciência crítica ao tratar das questões que emergem do texto, na medida em que, na mesma perspectiva que viabiliza a identificação e representação de diferentes realidades, também possibilita a indagação sobre os mecanismos que separam as oportunidades e existências dos/das jovens e crianças apresentados/as. Essa criticidade é importante para que não haja a anulação ou a romantização dos problemas que cercam a sociedade nos grupos que possuem condições financeiras mais baixas, sendo mais uma reverberação do período colonial, uma vez que “analisar as classes sociais no Brasil é analisar que os menos favorecidos são os filhos da Senzala” (NASCIMENTO, 2016, p.146).

As dimensões que dividem o país em seus mais diversos aspectos fazem referência a marcadores que estão intrinsecamente ligados à origem e à formação nacionais, em que houve a supervalorização de determinados povos e a marginalização de outros, acarretando as injustiças e a desigualdade que vivenciamos hoje. Assim, é evidente que as pessoas possuem histórias de vida, concepções, hábitos e costumes diferentes. O encontro ou choque cultural é inevitável ao se pensar que a diversidade está presente em vários espaços sociais. Contudo, para que o confronto de perspectivas produza conhecimento e refute ideias de hegemonização, é preciso que essa mediação se baseie no viés crítico da interculturalidade. Sobre isso, especificamente no contexto de ensino e aprendizagem, a pesquisadora Fernanda Tiraboschi explica:

No âmbito da educação, em especial, a perspectiva intercultural crítica não está interessada em simplesmente reconhecer e respeitar as diferenças culturais para promover uma convivência pacífica entre as/os aprendizes, mas em problematizar as estruturas fundantes da matriz colonial de poder que engendra inequidades sociais a partir da hierarquia de raça, gênero, sexualidade, nação, território, religião etc. (TIRABOSCHI, 2022, p. 47)

Isto é, o diálogo com vistas à propagação de saberes e trocas culturais é algo benéfico para o desenvolvimento crítico e a ampliação de repertórios. De igual modo, em paralelo, requerem-se abordagens que revelem os problemas que estão inseridos na estrutura social e que se vise rompê-los através de alternativas outras de construções significativas, sem imposição de estereótipos, exclusão ou hierarquização de poder.

O conflito gerado pela diversidade de perspectivas e pelo confronto de realidades é inevitável porque é por meio das divergências de ideias e concepções que há o encadeamento de discussões e a proposição de novos conhecimentos. Todavia, a efetividade desse processo numa dimensão que provoque crescimento sem imposição de poder ou violência só é possível por meio de propostas e posturas que disseminem a reflexão e a autorreflexão a ponto de se buscar entender os próprios caminhos de interpretação cultural frente à verdade do outro. Um caminho possível para isso é o desenvolvimento do letramento crítico, pois, como assevera o pesquisador William Tagata, “o letramento crítico objetiva conscientizar o aluno de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos, de modo que eles reflitam seus propósitos e perspectivas” (2017, p. 388). Nesse contexto, a criticidade permite que haja uma maior sensibilidade no ato de conhecer e compreender as especificidades do outro e a si mesmo diante do diferente.

Com base nisso, entendo a responsabilidade dessa construção formativa na sala de aula, em específico de língua inglesa, uma vez que, além de contemplar toda a diversidade inerente ao ambiente de ensino e aprendizagem, também abarca dimensões culturais de outros países ao constatar particularidades da língua-alvo. Dessa forma, assinalo o pensamento de Tagata, entendendo que

Uma proposta de ensino de língua inglesa pautada no desenvolvimento dessa autorreflexividade crítica pode estimular um pensamento inventivo e prospectivo, tirando-nos da zona de conforto de nossas velhas referências linguísticas e culturais, e levando-nos a sondar até onde podem ir as singularidades de outras línguas e culturas, e como essas singularidades nos forçam a rever nossas categorias de pensamento (TAGATA,2017, p. 402).

Ainda nesta categoria analítica de hábitos e costumes, apresento o segundo texto analisado, o qual foi extraído da seção “*Reading Comprehension*”, presente na sexta unidade do LD do 8º ano, intitulada “*What a Wonderful World*”, cujo objetivo consiste em discorrer sobre diversidade cultural, explorando diferentes gestos e comportamentos.


**Figura 4 - Facts to mind about manners**

**Reading**

Now read the text below to check your predictions.

**Facts to mind about manners**

- 1** **CHEWING GUM** in public is a big no-no for kids in France.
- 2** It's considered rude to write in **RED INK** in **PORTUGAL**.
- 3** If you **DROP YOUR BREAD** on the ground in most Middle Eastern countries, you should pick it up, kiss it, and **RAISE IT** to your forehead to show **RESPECT** for your food.
- 4** **BLOWING YOUR NOSE** in public in Japan is considered **RUDE**.
- 5** In **INDIA**, it's rude to open a **GIFT** in front of the person who gave it. Gifts are **OPENED IN PRIVATE**.
- 6** In Bangladesh, women **DO NOT SHAKE HANDS**. Instead, they greet each other with a **POLITE NOD**.
- 7** It's totally acceptable for people in **SHANGHAI**, China, to go **SHOPPING IN THEIR PAJAMAS**.
- 8** Cutting your **POTATOES WITH A KNIFE** in Germany is insulting to the host. It suggests the food isn't cooked enough.



Adapted from: NATIONAL GEOGRAPHIC KIDS. 5,000 Awesome Facts 2 (About Everything!). Washington, D.C.: National Geographic, 2014. p. 74-75.

**host** = anfitriã, anfitrião  
**nod** = inclinação da cabeça, aceno

Fonte: Texto da seção “Reading Comprehension” (unidade 6, v.8, p.110).

O exemplo apresenta alguns hábitos de boas maneiras em diferentes países: França, Portugal, Índia, China, Japão, Alemanha, Bangladesh e países do Oriente Médio. As peculiaridades comportamentais de cada nação exposta, além de ampliarem o repertório cultural dos/das estudantes, também promovem abertura para o debate acerca da diversidade de percepções e construções significativas, entendendo que os costumes são resultado de interpretações coletivas e históricas sobre determinados aspectos. Dessa forma, evidenciam que a pluralidade em torno do processo de significação surge de pressupostos que antecedem a participação e a influência do indivíduo, visto que, “apesar de a autoria e a leitura parecerem atos individuais e/ou voluntariosos, são constituídas sócio-historicamente pelas comunidades às quais se pertence e pelas suas histórias anteriores da produção de significação” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 331). Portanto, reconhecer a diferença entre as próprias concepções e a dos outros requer o entendimento de que, por trás de toda interpretação, há verdades sólidas e fundamentadas para cada participante na produção de sentidos.

A interação e o confronto de perspectivas no desenvolvimento do conhecimento reiteram a necessidade de criticidade perante as variedades óticas de leitura de mundo, uma vez que a consciência crítica sobre as especificidades que constituem o processo significativo

implica a emancipação da humanidade. A professora e pesquisadora Adriana Brahim explica que a consciência crítica permite às pessoas “se apoiarem na reflexão crítica para contestar as práticas que as subjagam, como também a utilizarem a linguagem para não subjugar outros” (BRAHIM 2008, p.53). Assim, o contato com as convicções dos outros pressupõe o entendimento de que as diferenças culturais não são pressupostos para a discriminação ou a violência, pois a particularidade como determinada sociedade enxerga o mundo é parte de todo um construto histórico e social.

Arelada à construção de senso crítico, também é desempenhada a capacidade de deslegitimar estereótipos e trocar saberes. Sobre o estudo de costumes de outros países em sala de aula de língua inglesa, Tagata afirma que

[...] o estudo de um texto em língua inglesa a respeito dos costumes e tradições de outros países pode, por exemplo, levar professores e alunos a uma reflexão crítica sobre como nossas leituras são influenciadas por determinados estereótipos, sobre como esses estereótipos são construídos e nos impedem de apreender interpretações diferentes. Por fim, poder-se-ia chegar à constatação da necessidade de uma atitude mais ética perante o estrangeiro, sem tentar reduzi-lo a uma única representação possível, de acordo com nossos esquemas conceituais. (TAGATA, 2017, p. 397)

Essa concepção de aceitar a individualidade do outro perante seus propósitos de existência e particularidades de perspectivas oriundas de sua formação sociocultural contribui para o convívio respeitoso entre comunidades que possuem aspectos culturais diferentes.

O respeito como ponte para todas as relações existentes na humanidade é a direção mais assertiva para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, já que, ao refletir sobre as agressões ocorridas em grande parte do mundo, é evidente que os fios condutores da violência foram a falta de respeito e a busca por poder pautado num senso de superioridade.

Por isso, visualizar as singularidades de cada sociedade e dos indivíduos também requer criticidade para entender os fatores que fundamentam tais crenças, ideologias e costumes. De igual modo, é preciso desmistificar algumas concepções de superioridade que assolam algumas camadas sociais, pois, infelizmente, certas culturas e certos povos ainda se consideram superiores. Nesse sentido, é sabido que promover a abertura para o diálogo e o conhecimento de outras realidades não significa ser conivente com ações excludentes ou perspectivas que infrinjam a dignidade humana. Mas, ao entender o contexto que rodeia a produção significativa de cada grupo social, é possível propor alternativas outras de construção e/ou ainda vislumbrar trocas assertivas de saberes que transgridam verdades postas e naturalizadas.

O texto proposto pelo livro didático traz curiosidades sobre aspectos comportamentais de outras nações, apresentando desde costumes simples – como o fato de não ser aceitável a prática de mascar goma em locais públicos – até atitudes mais complexas e de cunho religioso – como não ser permitido o cumprimento com aperto de mão às mulheres. Logo, fica evidente que, por trás de todas as ações de comportamento, há um contexto de produção significativa em que algumas restrições apontam para a dimensão de particularidades que fundamentam a identidade de uma nação. Discutir essas especificidades que emergem da esfera global e estabelecer o contato com essa diversidade de perspectivas sem atribuir concepções de julgamento ou estereótipos é uma tarefa que produz crescimento e contribui com o desenvolvimento de ações empáticas e respeitadas.


Portanto, por meio de abordagens que articulem para além dos pontos de semelhanças e divergências com a cultura nacional, é possível promover um debate profícuo sobre a importância do respeito e do processo de escuta ao conhecer e analisar visões e hábitos diferentes de suas realidades. De igual modo, cabe aos professores e às professoras a tarefa de tratar esses temas sem exaltar alguma(s) cultura(s) em detrimento de outras, isto é, sem etnocentrismo.

### **3.3 Categoria C - Valores éticos e morais**


O livro didático como ferramenta pedagógica permite a veiculação de discursos que propagam “ideias e valores, reproduzem e produzem modelos e normas de comportamento que, uma vez sancionados pela sociedade, tornam-se o padrão que seus integrantes devem seguir” (PEREIRA, 2014, p. 215). Dessa forma, analisar como as questões éticas e morais são tratadas nesse instrumento corrobora as perspectivas críticas de educação linguística.

O primeiro texto selecionado para esta categoria faz parte da seção “*Looking ahead*”, da segunda unidade do LD do 9º ano, intitulada “*Equal Rights for All*”, cujo objetivo é falar sobre igualdade de direitos. O texto em questão disserta sobre a necessidade de igualdade de direitos entre gêneros e ressalta que as interseccionalidades de gênero, raça, identidade sexual, capacidade/deficiência etc. aumentam os casos de discriminação.


Figura 5 – Gender Equality



## Looking Ahead



In this unit you have talked about equal rights for all. Read the text below about gender equality and, in small groups, discuss the following questions about it.



**Gender Equality**

No group of girls and boys, women or men is entirely homogenous. All include members of social sub-groups, defined by age, religion, race, ethnicity, economic status, caste, citizenship, sexual identity, ability/disability and urban/rural locality, and each sub-group may experience various forms of discrimination. Typically however, girls experience lower status than boys within the same social sub-group, and there is resistance to changing this status. They therefore experience a double discrimination based on the sub-group(s) to which they belong and their sex.

Because of the differing status of girls and boys, equality between them can rarely be achieved by providing exactly the same services and protections to each, or by providing services and protections in exactly the same ways, and so specially tailored development interventions are needed to ensure genuinely equal outcomes.

From: WORKING FOR AN EQUAL FUTURE. UNICEF Policy on Gender Equality and the Empowerment of Girls and Women. May 2010. p. 7. Available at: <[www.unicef.org/gender/files/UNICEF\\_Gender\\_Policy\\_2010.pdf](http://www.unicef.org/gender/files/UNICEF_Gender_Policy_2010.pdf)>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment).

- a. According to the text, “girls experience lower status than boys”. What other groups also experience discrimination in our country? *Personal answer.*
- b. Equality of opportunity is a necessary but not sufficient condition for the achievement of gender equality. What other conditions are also important to achieve gender equality and end discrimination? *Personal answer. Suggested answer: Make education gender sensitive. For example, ensure textbooks do not promote stereotypes./Do not have special rules for males and females in the workplace.*
- c. In your opinion, how can world leaders and the government promote gender equality in our society? What about us? How can we do our part? *Personal answers.*

Fonte: Atividades da seção “Looking ahead” (unidade 2, v.9, p.49).

A proposta de leitura exposta menciona a heterogeneidade que compõe os grupos sociais de homens e mulheres, apontando que sempre há divergências de idade, religião, raça, etnia, status econômico, cidadania, orientação sexual, identidade, habilidade/incapacidade e localidade urbana/rural, reconhecendo que o entrelace dessas dimensões, em muitos contextos, é usado como mecanismo que amplia a desigualdade social. De igual modo, evidencia que para as mulheres a luta contra a discriminação é mais difícil, pois, independentemente do grupo social a que pertençam, sempre haverá a subordinação do gênero. Como descrito: “*girls experience lower status than boys within the same social sub-group, and there is resistance to changing this status. They therefore experience a double discrimination based on the sub-group(s) to which they belong and their sex*”. Em decorrência da organização da sociedade patriarcal em que a vida da mulher era destinada à submissão de

uma figura masculina, ainda hoje é possível identificar a dificuldade que muitas mulheres encontram para garantir seus direitos e alcançar oportunidades.

Segundo Silvana Santos e Leidiane Oliveira,

A dimensão da diversidade (gênero, raça, orientação sexual, dentre outras) permite-nos verificar que as mulheres estão inseridas num contexto de desigualdade que, determinado por relações sociais historicamente construídas, coloca-as em situações de subordinação e opressão, advindas seja por se apropriarem historicamente de menos poder do que os homens; seja por seu pertencimento a uma classe dominada, alheia à riqueza socialmente produzida, ou seja, ainda, por pertencer a uma raça/etnia historicamente oprimida. Acrescente-se, ainda, a orientação sexual que implica outro recorte na caracterização das formas de opressão e de violação de direitos. No universo do trabalho também prevalecem relações de desigualdade entre homens e mulheres. (SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p.13)

A garantia de direitos a todas as pessoas é prevista na Constituição Federal do Brasil. Entretanto, sabe-se que nem toda diversidade é aceita e respeitada na sociedade. A atribuição de valor, o reconhecimento e o acesso a oportunidades são coisas que, infelizmente, estão ligadas a fatores históricos e não são legitimadas para todos os grupos. Dessa forma, é perceptível que, quando há um cruzamento de aspectos pertencentes a minorias, as possibilidades de discriminação se potencializam.

A proposta de leitura e discussão promovida pelo livro didático oportuniza um espaço profícuo de construções significativas. Além de trazer insumos que agregam ao entendimento de que a sociedade é plural em suas diversas intersecções, salienta a necessidade de igualdade de direitos, enfatizando que as diferenças não devem ser interpretadas como prerrogativas de preconceito e discriminação.

As três perguntas presentes no exercício são dispostas para direcionar a discussão. As indagações sugeridas pelo material possuem o potencial de levantar pontos importantes que precisam ser debatidos e refletidos pelos/as estudantes. A primeira, *“According to the text, ‘girls experience lower status than boys’. What other groups also experience discrimination in our country?”*, propõe a identificação dos grupos que são discriminados na sociedade brasileira, refletindo acerca disso. A segunda, *“Equality of opportunity is a necessary but not sufficient condition for the achievement of gender equality. What other conditions are also important to achieve gender equality and end discrimination?”*, fomenta a compreensão de que muitos são os pressupostos que separam homens e mulheres socialmente. Já a terceira, *“In your opinion, how can world leaders and the government promote gender equality in our society? What about us? How can we do our part?”*, pressupõe o entendimento de que, além da necessidade de tomada de decisões pelos governantes e líderes mundiais, é preciso que a



sociedade em conjunto também busque essa transformação, abandonando concepções preconceituosas e os estigmas de exclusão e separação.

A imagem ilustrativa utilizada para representar a igualdade de direitos, junto às questões que direcionam a atividade, contribui para que o debate alcance uma perspectiva crítica de compreensão a respeito da diversidade que nos atravessa enquanto seres humanos e dos mecanismos de separação e injustiça que distanciam o nosso acesso às oportunidades. De igual modo, reitera a urgência de transformação social para que todos e todas tenham seus direitos garantidos e preservados.

Assim, toda a proposta do exercício (texto, imagem e questões) traz para o contexto de ensino a possibilidade de construir perspectivas de aprendizagem e significação que fomentem a criticidade e o engajamento. Contudo, para que essa dimensão seja alcançada, é necessário que os agentes desse processo (docentes e discentes) utilizem o material de forma crítica e consciente e que transcendam o que está explícito, agregando informações e descortinando os construtos que a atividade propõe.

Ao dissertar sobre igualdade de direitos nesta categoria denominada valores éticos e morais, evidencia-se que há muitos fatores que inviabilizam a promoção dessa igualdade, entre eles o preconceito e os estereótipos que a sociedade impõe sobre determinados grupos, acarretando não apenas o distanciamento de oportunidades, mas ainda a inferiorização e a exclusão das pessoas minorizadas.

Com o argumento de defesa da moral e dos bons costumes, muitas atrocidades foram e são cometidas na e pela humanidade. Apesar de todos os avanços ocorridos na organização social no decorrer do tempo, ainda são recorrentes os casos de violência contra sujeitos que são considerados diferentes do que é dito como normal e aceitável, seja pela religião, pelo gênero, pela sexualidade, pela idade ou pela raça.

Uma das pautas dos/as autodeclarados/as “defensores/as da moral e dos bons costumes” é a legitimação de um único perfil ou padrão de família, a patriarcal tradicional. Porém, sabe-se que esse modelo não inclui e nem representa toda a diversidade que forma o país e o mundo. Desse modo, por ser uma ferramenta utilizada por diferentes jovens e ter por objetivo contribuir com a formação social, o LD precisa acolher ao máximo toda heterogeneidade que compõe a sala de aula e estimular a reflexão acerca da importância do respeito perante as diferenças. Diante disso, apresento o segundo texto da categoria analisada, o qual é extraído da seção “*Warming up*”, presente na quarta unidade do LD do 6º ano, intitulada “*What is a Family*”, cujo objetivo é discorrer sobre famílias. Por se tratar de uma

seção introdutória, as imagens antecipam e contextualizam o assunto que será abordado no capítulo, isto é, a representação de diferentes estruturas familiares.

**Figura 6 - What is a Family?**



Fonte: Texto da seção “Warming up” (unidade 4, v.6, p.70-71).

Nessa leitura, identifica-se pelas fotografias a presença de diferentes modelos de família e arranjos familiares: inter-racial, homoafetiva, indígena e monoparental. Também é exposta, por meio da pintura de Tarsila do Amaral, uma família de zona rural. Logo, são retratadas diversas realidades que evidentemente se assemelham às múltiplas configurações de existência presentes na sala de aula e na composição do país, fazendo com que um maior número de estudantes se sinta representado e incluído pelo LD.

Essas representações também direcionam a discussão para o reconhecimento da diversidade na formação de famílias tanto na particularidade e na quantidade dos seus membros quanto nas realidades sociais que as diferenciam. As especificidades expostas contribuem para a compreensão do conceito de família na sociedade contemporânea. De acordo com Paulo Freire,

Família é uma construção sócio cultural que se transforma, agregando elementos novos, que libera outros e que altera no tempo e no espaço os seus modelos e atitudes, fatores que contribuem para o que se chama de definições de família [...] são construídas dentro de contextos históricos específicos, que lhes dão características culturais especiais, de acordo com os valores, a cultura, a crença e os hábitos predominantes nesses contextos. (FREIRE,2004, p. 23)

Contudo, é sabido que durante muito tempo houve um perfil de família estabelecido como padrão, um modelo tido como digno e aceitável, isto é, a “família tradicional”, formada por um pai, uma mãe e seus filhos. De igual modo, era preferível que os membros dessa família tivessem a mesma raça e etnia, as que fugiam dessa prerrogativa enfrentavam o preconceito. Em decorrência dessa normalização e padronização do que acreditavam ser o único correto, hoje muitas famílias lidam com situações desagradáveis e discriminatórias para alcançar visibilidade, respeito e reconhecimento.

A proposta trazida pelo LD tem o potencial de desmistificar esse arquétipo de padrão familiar que muitas pessoas possuem. Enxergar e reconhecer essas múltiplas possibilidades abrem espaço para o desenvolvimento da criticidade e do respeito no contato e convívio com o diferente.

Promover essa discussão especificamente no 6º ano, em que a maioria dos/as discentes está no início da adolescência, simboliza um movimento de ação relevante, pois é uma fase em que os/as estudantes se encontram produzindo descobertas e em formação. Todavia, por mais necessário e insurgente que esse assunto seja, abordá-lo na escola em muitos contextos representa um desafio, uma vez que muitos adolescentes trazem concepções e preconceitos que são arraigados de casa, tendo os pais e mães como principais difusores de discursos discriminatórios. Dessa forma, a abordagem do tema pode gerar conflitos que ultrapassam o espaço escolar.

Ao analisar o contexto social de cada família representada, a indígena, a de zona rural e a de zona urbana, além de discorrer sobre os aspectos culturais de cada realidade exposta, também é possível problematizar as estruturas de desigualdade social que diferem as oportunidades de cada grupo. Assim, as imagens transmitem muitos significados e pontos de discussões relevantes, que vão desde a propagação do respeito à diversidade até o conhecimento dos processos que geram exclusão e desigualdade. A abordagem desses aspectos pode direcionar para a tomada de consciência acerca da necessidade de transformação da sociedade no que concerne à inclusão e à equidade de direitos e oportunidades para todos.

Para tanto, é necessário que haja uma abordagem significativa ao explorar e interpretar as imagens, de maneira que essa visualização permita não apenas a associação dos/das estudantes com um perfil de família específico, mas promova o conhecimento de quão abrangentes são o conceito e as possibilidades de formação familiar. Além disso, também é importante que a problematização provoque o entendimento de que toda essa diversidade merece respeito e garantia de direitos.

Trazer essa temática para a sala de aula, por mais desafiadora que possa vir a ser, é uma tarefa muito importante, haja vista que a educação é o instrumento mais eficaz para romper com os paradigmas de preconceito e exclusão. De igual modo, o desenvolvimento da criticidade diante dessa perspectiva de reconhecer e respeitar o outro fomenta a busca por justiça e equidade.

Nesse sentido, vejo no texto apresentado o potencial para desenvolver uma perspectiva intercultural crítica de debate, em razão de possibilitar o diálogo de grupos com estruturas familiares diferentes, promovendo a interação de saberes e questionando os pressupostos que provocam as injustiças sociais, com vistas a instigar o desejo de modificação do sistema discriminatório estabelecido na sociedade.

Outrossim, para alcançar essa dimensão de aprendizado e construção significativa, é preciso que a abordagem do conteúdo transcenda o que está explícito no material, pois as imagens expostas permitem muitas interpretações, mas as perguntas que as acompanham se limitam a associar as semelhanças e identificar informações, como descrito: “*Nas fotos, vemos diferentes tipos de famílias. Quais são eles? Na sua família, com quem você mais se identifica? Por quê? O que você já aprendeu com essa pessoa?*”. Assim, todo o debate sobre diversidade e a inclusão dependerá da mediação pedagógica e das habilidades de leitura dos/das agentes desse processo ao descortinarem as peripécias do texto (imagens).

### **3.4 Categoria D - Relação da cultura brasileira com outras culturas**

É natural que, na aprendizagem de um idioma, sejam estudados os aspectos culturais da língua-alvo. Contudo, é preciso que haja criticidade na abordagem e representação dessas características para que o conhecimento contribua com o desenvolvimento do/a aprendiz, amplie seu repertório, mas não propague estereótipos e nem diminua a realidade local do/da estudante, visto que a associação das semelhanças e diferenças é um meio importante na construção de sentidos, porém requer que o indivíduo se identifique e se reconheça no que lhe é apresentado como contexto de ensino.

Assim, discorrer sobre a relação da cultura brasileira com outras culturas no livro didático corrobora a proposta de evidenciar a necessidade dos diálogos interculturais. Dessa forma, trago para esta análise uma atividade de “*Listening*” que parte de uma palestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, cujo tema é “*The danger of the single story*”, ou seja, o perigo da história única. Esse texto faz parte da sexta unidade do livro do 8º ano, intitulada “*What a Wonderful World*”.

Figura 7 - The danger of the single story

**Transcrição de áudio —  
faixa 12**

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 2, although I think 4 is probably close to the truth. So I was an early reader, and what I read were British and American children's books. I was also an early writer, and when I began to write, at about the age of 7, 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, and they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out. 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: <[www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story)>. Accessed on: September 27, 2018. (Fragment).

- 1 Do you know stories from different cultures and countries? If so, which one(s)? *Personal answers.*
- 2 Listen to the beginning of a talk delivered by a Nigerian woman, Chimamanda Ngozi Adichie. What is she talking about? Choose a or b and write the answer in your notebook.
  - a. The danger of a single story. *x*
  - b. The African stories she read as a child.
- 3 Listen to the recording again and choose the correct items about Chimamanda. Write the answers in your notebook.
  - a. She is a storyteller. *x*
  - b. She is from Nigeria. *x*
  - c. She started reading at about the age of seven.
  - d. When she was young, she read only British and American children's book. *x*
  - e. All the characters she wrote about were black and ate mangoes.
- 4 Listen to the recording once more and check your answers to exercise 3.
- 5 Discuss the questions below with your classmates. *Personal answers.*
  - a. In your opinion, what are the dangers of learning about a different culture or country from one single perspective?
  - b. How can you get to know about cultures and peoples avoiding a view based on stereotypes?



Fonte: Atividade da seção "Listening" (unidade 6, v.8, p. 118).

A palestra de Chimamanda abre espaço para diversas discussões e problematizações na sala de aula de língua inglesa. A escritora feminista nigeriana relata a falta de representação da sua realidade nos livros infantis aos quais tinha acesso, pois todas as histórias retratavam os contextos britânico e americano de existência, o que também reverberou no início de sua produção escrita. *"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, and they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out."* Apesar de ser diferente do que a cercava, *"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 [...]"*.

*O perigo de uma história única* promove a reflexão acerca da influência e importância da representação social na leitura e construção de sentidos, uma vez que a exposição de uma única perspectiva de realidade contribui para a interpretação de que só uma possibilidade é a correta, bela e aceitável, o que reforça os estereótipos e o preconceito contra o que é diferente, além de, em muitas circunstâncias, apagar e diminuir a própria cultura. O pesquisador Iulo Alves e a pesquisadora Marília Oliveira discorrem sobre a relação entre a construção da história única e a questão de poder, evidenciando que “a maneira com que as narrativas são contadas, os sujeitos que as contam, as situações em que as histórias são contadas, bem como a quantidade de vezes que seus enunciados se repetem são questões que relacionam as narrativas às estruturas do poder” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.54).

Isto é, quando indivíduos amparados em uma única perspectiva assumem a função de dissertar sobre a história do outro, de caracterizá-lo e defini-lo, baseados exclusivamente na própria visão de mundo, há imposição de uma ótica sobre a realidade alheia. Ademais, a perpetuação desses discursos sobre o outro tende a reduzi-lo a uma única concepção de existência. Isso explica o fato de muitas pessoas não conhecerem a dimensão e riqueza do continente africano, limitando a sua imagem como se fosse um único país caracterizado pela extrema pobreza, por doenças e com animais ferozes e de grande porte.

No Brasil, por muito tempo a história da nação também foi visualizada apenas por um ângulo, no qual a imagem de povos negros e indígenas se reduzia à representação de escravizados, subalternizados e submissos que, para alcançar a liberdade, contaram com a bondade de alguns brancos. Sim, essa foi a narrativa ensinada no nosso Ensino Fundamental. Todavia, sabe-se que as pessoas que foram escravizadas não responderam à opressão de forma tão passiva quanto é subentendido. Sobre isso, a historiadora Maria Leite esclarece que

Tão intensa quanto a própria escravidão foram os tipos de resistência apresentados pelos sujeitos escravizados ao sistema que lhes fora imposto. A resistência revelou-se desde a recusa vã em deixar suas terras, famílias, culturas e histórias na África, passando pela rebelião durante a insalubre travessia do Atlântico, até às formas mais radicais, como assassinato de seus escravizadores, nos locais de trabalho forçado. No entanto, são os movimentos organizados durante o processo de escravização - fugas e formação de quilombos - que revelam a dimensão da resistência à escravidão. Assim como os movimentos ocorridos depois da Abolição, são os que melhor explicam a luta dos ex-escravos por liberdade, respeito, dignidade e direitos no Brasil (LEITE, 2017, p.65).

A autora aponta que, além das manifestações de resistência à escravidão, mesmo após a abolição da escravatura, negros e negras tiveram de continuar resistindo e lutando contra o sistema para alcançar o mínimo de cidadania. Por isso, lançar luz apenas a um lado da

história, e, no caso, sempre a versão do opressor, reforça os estereótipos atribuídos à comunidade outrora oprimida, colocando-a como vítima e passiva, que só conseguiu liberdade em decorrência da “bondade” de pessoas brancas. Ademais, essa ótica do que nos foi contado sempre remete à imagem do negro e da negra como coitado/a, escravo/a, submisso/a, como se esses adjetivos fossem intrínsecos à cor da pele e não algo imposto brutalmente pela sociedade. Isso acarreta o apagamento da outra esfera da narrativa, dos lugares e posições dos negros e das negras antes da escravização, do potencial, da inteligência e da astúcia desse povo que lutou e ainda luta por sobrevivência e ascensão social, enfrentando o ódio gratuito daqueles que os menosprezam apenas pela cor da pele.

Os estereótipos de subalternização e inferioridade são reproduzidos em várias circunstâncias, basta recordar as figuras que nos foram apresentadas na infância: tanto nos exemplos de animação televisionados quanto nas analogias e propostas de atividades em sala de aula, os protagonistas das ficções eram sempre brancos, loiros e de olhos claros. Quando era exposta a representação do negro e da negra, era no papel de vilão/ã e/ou exercendo serviços domésticos, até mesmo nas produções de autores/as nacionais. As realidades expostas por esses meios também se distanciavam da imagem local de existência, como nos exemplos das moradias, que sempre eram representadas por desenhos de casas com chaminés, lareiras e macieiras, bem diferentes das residências brasileiras.

Os pressupostos que sustentam a construção identitária e os processos de significação estão ligados às representações sociais. Para Nascimento (2016, p.39), “o livro didático é um espaço em que as identidades são representadas”. Dessa forma, ao entender o potencial dos materiais de ensino na naturalização ou desmistificação de verdades cristalizadas, é importante a inserção da cultura nacional em sua diversidade nesses instrumentos. A relação com outras realidades também é válida, desde que não se coloque como superior às demais.

As perguntas da atividade de “*Listening*” apresentadas pelo LD no geral se direcionam para a compreensão do áudio. Mas duas em específico estão dedicadas à reflexão crítica sobre o tema, sendo elas: “*In your opinion, what are the dangers of learning about a different culture or country from one single perspective?*” e “*How can you get to know about cultures and peoples avoiding a view based on stereotypes?*”. Essas indagações propõem o diálogo acerca dos problemas que são ocasionados ao se aprender sobre determinada cultura baseado apenas numa perspectiva de enunciação. Ademais, ainda solicitam a agência dos/das discentes ao questionar sobre como é possível evitar o estabelecimento de estereótipos ao conhecer outros povos e culturas. Obviamente, as projeções de construções significativas não se limitam às perguntas propostas, mas se direcionarão a partir da mediação pedagógica e da



interação comunicativa. Isso porque, conforme afirmam Silvestre, Silva e Sabota (2019, p. 62), “todo material que envolve linguagem é passível de ser questionado, abrindo, assim, várias possibilidades de (re)interpretação e construção de sentidos”. Desse modo, entendo que a maneira como o instrumento didático é utilizado, e à medida que os conteúdos são destrinchados de forma consciente e crítica, gera a produção efetiva de conhecimento.

Então, a atividade sugerida pelo LD traz insumos que ultrapassam o desenvolvimento da habilidade de compreensão textual em língua inglesa em razão de estimular a reflexão acerca de um assunto muito relevante para a construção de uma sociedade menos preconceituosa e discriminatória, pois ressalta a importância de destituição de julgamentos ao estabelecer contato com a cultura do outro, evidenciando que as múltiplas formas de enxergar o e existir no mundo são válidas e denotam a riqueza da diversidade global.

As aproximações e os distanciamentos da cultura nacional em relação às dos demais países abarcam variadas dimensões, ultrapassando perspectivas que partem desde a própria organização social, as divisões de espaço e poder, até características identitárias, como vestimentas, alimentação, formas de expressão e entretenimento. O contraponto desses aspectos pode subsidiar discussões que fomentem a criticidade por meio da observação da existência e legitimação de outras realidades.

O próximo texto trazido para análise apresenta diferentes estruturas no contexto de ensino. O exemplo é extraído do oitavo capítulo do livro do 6º ano, intitulado “*Let’s GO to school!*”, cujo objetivo consiste em conhecer diferentes escolas ao redor do mundo.

**Figura 8 - Let’s go to school**



Fonte: Imagens de diferentes escolas – seção “*Warming up*” (unidade 8, v.6, p.142-143).



A seção apresenta duas escolas públicas brasileiras, uma da rede estadual de Minas Gerais e outra de uma reserva indígena da Bahia, e outras três escolas, da Alemanha, da Etiópia e dos Estados Unidos. O capítulo faz uma introdução por meio das imagens com uma vasta representação de diversidade. Ao discorrer sobre a presença de escolas públicas brasileiras nesse texto, a linguagem visual possibilita uma dimensão de discussões acerca das múltiplas realidades educacionais do nosso país e do mundo.

No retrato da instituição estadual mineira, é possível perceber os variados fenótipos que compõem a sala de aula: pretos, brancos e pardos, bem como se inferir a dinamicidade das personalidades dos/as discentes. Também é possível observar a infraestrutura escolar e levantar alguns desafios do ensino público, como a falta de investimento no espaço escolar, que aparentemente não possui aparatos tecnológicos e/ou modernos. A fotografia é um exemplo condizente com muitas realidades da educação nacional.

A imagem da escola indígena tem um importante papel de representação ao fornecer insumos que possibilitam a desestabilização de estereótipos, pois favorece o entendimento de que o povo indígena possui os mesmos direitos que qualquer outro brasileiro, dentre eles a educação. De igual modo, a ilustração reitera que a sala de aula indígena carrega seus próprios aspectos culturais, desde as gravuras nas paredes até os adornos e trajes do professor, elementos que reforçam a identidade dos/das aprendizes.

Diferentes formas de organização e existência são expostas por meio da representação das demais escolas, revelando particularidades do contexto educacional de diferentes continentes. As distinções entre as instituições europeia, africana e norte-americana ultrapassam as características físicas e pessoais dos/das discentes e apontam também a divergência socioeconômica desses lugares, uma vez que, ao se observar a estrutura precária da sala de aula etíope, em que não há energia elétrica, janelas e revestimento sobre o chão, e com uma visível escassez de materiais pedagógicos como quadro, livros, cadernos, murais informativos e didáticos, se torna evidente que o país não disponibiliza ou conta com investimento financeiro para a educação. Por outro lado, a sala de aula alemã e a estadunidense apresentam um espaço físico bem estruturado e equipado pedagogicamente. Essa contraposição de diferentes realidades amplia as possibilidades de construções significativas, uma vez que a abertura para o conhecimento reverbera na atuação crítica. Por trás das diferenças econômicas e sociais retratadas em cada escola representada, há subsídios que permitem discutir as causas de tamanha desigualdade global.

Nesse sentido, refletir sobre os mecanismos que aproximam e distanciam as formas de existência nacional das demais países requer uma consciência crítica ao ler as diferenças

não apenas como objeto de celebração e reconhecimento de diversidade, mas como reflexo de variados fatores de separação. Para a pesquisadora Tiraboschi, “A celebração das diferenças, em uma perspectiva que não promova a problematização de marcadores de inequidades sociais e as políticas de identidade, contribui para a manutenção das estruturas que colocam determinados corpos em posições desiguais de poder” (2022, p. 45).

O Brasil é um país rico em diversidade, mas também é socialmente desigual. Reconhecer as variadas culturas como dignas de respeito e valorização deve estar associado a ações que busquem transformar a realidade, garantindo direitos e oportunidades a todos/as. É preciso entender que as dificuldades que alguns povos enfrentam desde cedo para adquirir condições básicas de sobrevivência e desenvolvimento como alimentação e educação são resultantes de processos injustos de divisão de espaço e poder. Assim, a ideia de que todos são iguais apenas reitera discursos meritocráticos que afirmam que “todos os indivíduos, independentemente de sua origem, podem ter sucesso social e economicamente, contanto que trabalhem duro. Nessa lógica, diferenças raciais e outros tipos de diferenças costumam ser embaçados e apagados” (KUBOTA, 2010 *apud* TIRABOSCHI, 2022, p. 46).

Refletir sobre os aspectos que nos assemelham a e nos diferenciam de outros povos inclui respeitar nossa identidade, cultura e riqueza de saberes. Igualmente, requer o entendimento dos fatores sócio-históricos que distanciam nossas realidades e interferem no nosso desenvolvimento, de maneira que a partir disso seja possível enfrentar os problemas sociais, buscando transgredir o sistema por meio de ações viáveis e justas. Consequentemente, a abertura para o conhecimento de outras formas de existência evidencia a necessidade do diálogo na mediação de ideias e conflitos, pois é preciso cautela ao analisar a postura, a leitura e a posição de pessoas que partem de lugares diferentes dos nossos. De acordo com Menezes de Souza,

O mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes - muitas vezes em situações de conflito. Se todas as partes envolvidas nos conflitos tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos. Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico (2011, p. 328).

O estudioso advoga em prol de uma perspectiva que possibilite aos/às educandos/as a compreensão das particularidades que estão imbricadas no ato de estabelecer e produzir sentidos, e isso em razão de que essa emersão de significados, valores e crenças parte do contexto sócio-histórico de cada indivíduo. De igual modo, acrescenta que esse processo é

coletivo, “no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 331). Por isso, é preciso criticidade para extrair aprendizagens dos conflitos sem negligenciar nem tampouco apagar as diferenças.

Nesse contexto, é possível perceber que os textos visuais fornecem muitas alternativas de conexões interdisciplinares e perspectivas de interpretação. Porém, as únicas questões que o livro propõe para direcionar as discussões são: “*As fotos mostram escolas em diferentes países. Qual dessas salas de aula é a mais parecida com a sua? Por quê?*” e “*Qual é a sua disciplina favorita? Por quê?*”. Dessa forma, para que haja um maior aproveitamento das imagens, é necessário que professores/as e alunos/as desenvolvam uma leitura crítica, ultrapassando o que está explícito. Ademais, é válido salientar que, no decorrer do capítulo, não há outros textos (verbais ou não verbais) que discorram sobre escolas brasileiras. Logo, a contextualização introdutória assume o potencial de estabelecer uma relação entre pontos de convergência e divergência da educação nacional com as de outras nações. Para além dessa perspectiva, a abordagem do texto proposto também pode fomentar a discussão a respeito das realidades educacionais e escolares do Brasil, pontuando as desigualdades sociais que são retratadas e repetidas na escola.

#### 4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Visualizamos, todos os dias, o retrato do Brasil pluralizado e vivenciamos na pele os efeitos do processo de miscigenação reverberados na diversidade social. A distinção de nossas identidades e o distanciamento dos espaços que ocupamos como brasileiras e brasileiros estão refletidos nos privilégios ou nos obstáculos que são impostos em decorrência da raça que representamos. O ato de abrir os olhos para enxergar os aspectos estruturais e culturais que constituem o país requer sensibilidade e criticidade para entendermos que os instrumentos de separação social estiveram/estão associados ao julgamento das diferenças físicas e epistemológicas como atributos de classificação de valor ou de inferioridade. A consciência disso evidencia a urgência de romper com as concepções que legitimam a discriminação e a exclusão daqueles/as que são diferentes.

Assim, partir da prerrogativa de interpretar as diferenças como possibilidade de ampliação e construção significativa não restringe o caráter transformador desse processo, mas aumenta a responsabilidade na busca por ações de desconstrução e de modificação da estrutura social, pois, com o diálogo entre diferentes perspectivas e realidades existenciais, o confronto de ideias e verdades é inevitável. Mas, para que haja a ressignificação de conceitos e trocas de saberes, é necessário que essas interações sociais tenham por base o respeito e a compreensão da própria subjetividade no ato de ler o mundo. Igualmente, o reconhecimento das injustiças que direcionaram e direcionam a sociedade revela a importância da promoção de alternativas equitativas de organização.

Inserida nesse contexto de visualizar as múltiplas imagens e de ouvir as diversas vozes que compõem o globo terrestre por meio de uma visão e de uma escuta sensível e crítica, esta dissertação buscou apresentar as possibilidades de contextualização e de discussão sobre aspectos da diversidade cultural brasileira presente nos livros didáticos da segunda edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, destacando alguns caminhos de conexões interculturais críticas.

Ancorada nos princípios do letramento e da interculturalidade crítica, esta pesquisa averiguou a representação da diversidade cultural brasileira nos livros didáticos de língua inglesa da coleção didática *Way to English for Brazilian Learners* e as perspectivas de interculturalidade que permeiam os referidos manuais. De acordo com o estudo realizado, o material pedagógico apresenta alguns textos que permitem a discussão e a formação de sentidos outros no que se refere à reflexão sobre elementos da diversidade cultural brasileira e

o respeito às diferenças. Entretanto, nota-se que o instrumento de ensino analisado possui poucas representações dos povos indígenas e de seus papéis, suas lutas e seus direitos na sociedade nacional, diminuindo as possibilidades de discussões mais aprofundadas sobre o tema.

Considero, desse modo, reduzidas as incitações que o material didático apresenta para o desenvolvimento crítico dada à importância da representação cultural no processo de ensino e aprendizagem. Apesar dessas limitações, os insumos presentes no LD podem ser utilizados de forma a transpor o que está explicitado e requerido na ferramenta pedagógica. Mas, para isso, caberá ao/à docente a responsabilidade de abrir espaços na sala de aula para que as ideias e interpretações transcendam o que é proposto pelo livro didático.

O trato de questões que problematizam os fatores histórico-sociais que permearam e permeiam a existência da população negra é discutido no LD em algumas seções, como no exemplo da luta antirracista e antiescravagista da ativista e ex-funcionária doméstica Creuza Oliveira, que desde a infância vivenciou os estigmas gerados por ter nascido preta, mulher e pobre na sociedade brasileira. Também foi possível identificar no material, atividades de leitura que buscam promover a desestabilização de estereótipos, como na entrevista da bailarina negra Ingrid Silva, mostrando o potencial e o pertencimento do corpo negro nos variados âmbitos e expressões.

Por meio da contraposição de diferentes realidades sociais, o instrumento de ensino ressalta a diversidade que há no território nacional, principalmente nos textos imagéticos que introduzem as unidades temáticas. Contudo, para que os aspectos relacionados à diversidade social e cultural sejam explorados, é preciso que a mediação pedagógica permita que os/as discentes expressem suas interpretações sobre o material e que essa reflexão seja instigada, pois nem todas as perguntas que acompanham as imagens têm um caráter crítico e problematizador.

A abordagem de temas extremamente importantes para a sociedade, como a igualdade de gênero e o reconhecimento das variadas configurações familiares, é um ponto muito positivo do livro didático, pois reitera a urgência da adoção de práticas antidiscriminatórias não apenas no contexto escolar, mas em todo o corpo social.

Os diálogos que o material propõe com as aproximações e os distanciamentos das características da cultura nacional com as de demais países fornecem insumos para além do crescimento de repertório, na medida em que os estranhamentos e os conflitos promovidos pelo contato com o que é diferente salientam a necessidade de se despir de prejulgamentos na interação com os outros.

Os textos discutidos na categoria **constituição étnico-racial e cultural do povo brasileiro** evidenciaram que a ocupação de espaços sociais e culturais por corpos negros é dependente de ações de resistência e enfrentamento, pois a estrutura que é estabelecida na sociedade dificulta para pessoas pretas o acesso a lugares e oportunidades. O reconhecimento do potencial e do pertencimento da comunidade negra a variadas dimensões requer a desestabilização das concepções que diminuem, inferiorizam e menosprezam a capacidade intelectual, artística e física desse povo.

As análises inseridas na categoria **hábitos e costumes** apresentaram uma amostra da multiplicidade de realidades existenciais e de construções significativas que compõem os territórios nacional e global. As reflexões propostas enfatizaram a importância da criticidade no processo de conhecimento e interação com culturas e perspectivas outras a fim de evitar julgamentos e destituir assertivas de superioridade.

Na categoria **valores éticos e morais**, a discussão ressaltou o entendimento de que toda diversidade merece respeito e equidade na garantia de direitos. As diferenças que nos particularizam como seres humanos são princípios que direcionam as nossas escolhas e ações e estão intrínsecas à subjetividade de cada ser. Logo, não são prerrogativas para exclusão e discriminação.

A discussão proposta pela categoria **relação da cultura brasileira com outras culturas** fomentou a reflexão acerca da importância da busca por conhecimento pautado em variadas perspectivas, não se limitando a uma única vertente outrora aprendida, visto que é crucial que a construção significativa não se baseie em um único lado da história.

As leituras e análises realizadas representam a minha visão de pesquisadora sobre esse material, entendendo que não há verdades ou certezas absolutas, mas sim interpretações que reiteram a subjetividade no ato de ler e compreender o mundo.

Assim, reconheço o potencial dos livros didáticos analisados em discorrer e apresentar temas relevantes, contendo algumas representações da diversidade cultural brasileira, porém com um número reduzido de concepções representativas dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros grupos minorizados. Todavia, a eficiência do material será determinada por meio de sua utilização, da forma como as discussões serão mediadas e estabelecidas. Mas, em face das multiplicidades de ideias e interpretações inerentes à sala de aula, as possibilidades significativas aqui expostas apresentam apenas algumas das inúmeras formas de construção de sentidos.

Como uma menina que cresceu cercada por concepções machistas e racistas, passei anos da minha vida insatisfeita com meu gênero e minha raça, pois eram sinônimos de

submissão e inferioridade. Mas, através das desconstruções e construções significativas promovidas pela vivência e pela educação, pude perceber que o “problema” nunca esteve em mim, e sim nos mecanismos de padronização e separação impostos pela sociedade. Essa consciência da minha posição como mulher e negra faz com que eu entenda a responsabilidade que cabe a mim na luta contra qualquer tipo de discriminação. Atrelada a essa concepção está a minha causa profissional, pois, como professora de língua inglesa e língua portuguesa, reconheço o potencial da linguagem e educação na desconstrução de estruturas arraigadas de preconceito.

Quando iniciei meus estudos sobre interculturalidade, ainda havia em mim uma noção ingênua do termo, entendendo que a celebração das diferenças seria o suficiente para transformar o corpo social. Porém, por meio da pesquisa realizada, percebi que as modificações de que a sociedade necessita estão para além dessa perspectiva de inclusão das diferenças; antes é preciso questionar as prerrogativas que determinaram tamanha divisão e, mediados por alternativas outras, construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Entender a importância do letramento crítico na minha formação me faz refletir sobre as formas como visualizo e interpreto o mundo, ampliando o meu olhar para o que está à minha volta e, principalmente, para as formulações que faço em decorrência da minha subjetividade, tendo uma constante busca por discernimento para analisar criticamente o mundo sem julgamentos e me desvinculando de verdades absolutas.

Por fim, a pesquisa realizada apresenta contribuições para a educação linguística crítica ao discutir as possibilidades de construção de sentidos referentes a aspectos da diversidade cultural brasileira presente nos livros da segunda edição da coleção didática *Way to English for Brazilian Learners*. Tendo em vista a importância e a abrangência desse tema de estudo, anseio que este trabalho fomente outras investigações e corrobore a transformação social que tanto almejamos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, I. A.; OLIVEIRA, M.F.S. de. As “histórias únicas” e seus impactos políticos na construção de representações e de identidades. **Mulemba**, Rio de Janeiro: UFRJ, v.1, n. 11, p. 46-59, jul./dez. 2014.
- ARAUJO, K. do C.; SILVA, E. C. da; PEREIRA, A.L. Dia e noite: discussão intercultural na obra infantojuvenil “Sulwe” de Lupita Nyong’o. **Humanidades e Inovação**, v.9, n.13, p.97-112, 2022. Disponível:  
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/162>. Acesso em: 19 set. 2022.
- ANUNCIACÃO, G.O. da. **Do corpo negro no balé clássico ou das histórias que não se contam**. 2021. Orientadora: Gilsamara Moura. 118 f. il. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
- BALADELI, A.P. D. **Identidades socioculturais no livro didático**: em busca do ensino crítico de Língua Inglesa. São Paulo: Paco Editorial, 2014.
- BRAHIM, A.C.S. de M. **Perspectivismo crítico, interpretação discursiva e interação pedagógica**: subsídios para uma proposta de leitura crítica a partir do livro didático de inglês como língua estrangeira. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: [s.n.], 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2020. língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2020.
- CANDAU, V.M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Disponível em [www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf). Acesso em: 30 jun. 2020.
- CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- CANDAU, V. M. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: Temas Insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 9 set. 2021.
- DEL PRIORE, M. **Histórias da gente brasileira**: colônia. v. 1. São Paulo: Leya, 2016.
- DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.



- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUBOC, A. P. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).
- FANON, F. **Pele Negra. Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.
- FERREIRA, L. Corpos moventes em diáspora: dança, identidade e reexistência. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 27, p.50-63, nov. 2018/fev. 2019.
- FIGUEREDO, C. J. Inglês como segunda língua-cultura: Por uma pedagogia crítica e dialógica da apropriação. **Veredas a temática**, v. 17, n. 2, p. 302-320, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e Prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideologies in discourses**. 3. ed. London: Routledge, 2008.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/DCGO: Goiânia**, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Doc.-Curricular-para-Goias-Ampliado-Vol-II.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização: Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p.5, 1997.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.
- JORDÃO, C. M. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D.(Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros**

sentidos para a sala de aula de línguas. 1. ed. v. 1. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016.p. 41-56.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. New York: Oxford University Press, 1998.

LACERDA, L. T.; SILVA, E. V. da; PINTO, M. L. Análise bakhtiniana das narrativas sobre o preconceito vivido por professores, Ilha Solteira/SP. Educação, raça e os desafios da docência. **Interfaces da educação**, v. 11, n. 33,p. 29-51, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4981/3915>. Acesso em: 8 fev. 2023.

LEITE, M. J. dos S. Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil. **Sankofa**, São Paulo, v. 10 n. 19, 64-82, 2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C.M. et al. (Orgs.). **Formação “desformatada”**:práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Editorial, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTE MÓR, W. Língua e diversidade cultural nas Américas multiculturais. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 1, n. 2, 2002.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan./jul. 2014.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. 2. ed. Campinas: Ed Pontes, 2015. p. 31-50.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MURIALDO, C. F. S. **Análise de pessoas da raça negra no livro didático de língua inglesa à luz da gramática do design visual**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021.

NASCIMENTO, G. **E a história não acabou...** A representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa. 2016, 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília,2016.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p.15-40, 2010.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSOS, T. B. **Branquitude normativa no livro didático de inglês**: perpetuação do racismo e manutenção de privilégios. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**. A critical introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de Língua Estrangeira. In: FERREIRA, A. de Jesus (Org.). **As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas-SP: Pontes, 2014.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 47-56.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 2, n. 31, p. 411-445, 2015.

RODRIGUES, M. D.; SILVESTRE, V. P. V. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des)invenções. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 407-429, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v6i3.38340. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38340>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 303 p. ISBN: 978-85-7982-010-6.

SABOTA, B. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 59-68.

SANTOS, G. G. dos. Um perfil do “Brasileiro Cordial”. In: KUPSTAS, M. (Org.). **Identidade Nacional em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.

SANTOS, S. M. de M. dos; OLIVEIRA, L. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Revista Katálysis**, v. 13, p. 11-19, 2010.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSCOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4554-4566.

SILVA, P. C. G.; SOUSA, A.P. de. Língua e Sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 3, set./dez.2017.

SILVA, G. dos S. da. **Cultura e representações do livro didático de Língua Inglesa do PNLD**. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** – RBLA, Belo Horizonte, MG, v. 15, n. 1, p. 61-84, jan./mar. 2015.

SILVESTRE, V. P. V.; SILVA, M. D. R.; SABOTA, B. Materiais didáticos de língua estrangeira sob o viés das perspectivas críticas na educação linguística: um estudo pela ótica dos três mundos. **Línguas & Letras**, v. 20, n. 46, maio 2019.

SIQUEIRA, S. O Papel do professor na desconstrução do mundo plástico do livro didático de LE. *In*: ASSIS-PETERSON, A. A. de; BARROS, S. M. (Orgs.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 225-253.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** – RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201710973>. Acesso em: 3 fev. 2023.

TEIXEIRA, V. C. M. **Bastidores da produção de livros didáticos de inglês do PNLD de do tratamento dos temas contemporâneos transversais**: discursos de produtores à luz da linguística sistêmico-funcional. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2022.

TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC- Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

TIRABOSCHI, F. F. **(De)colonialidades na educação literária em língua inglesa**: construção crítico-colaborativa de sentidos rumo a travessias interculturais. 2022. 306 f.

Tese(Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

TODESCHINI, I. **Interculturalidade e o Inglês como Língua Franca:** considerações sobre um livro didático de língua inglesa. 2020. 140 f. Dissertação – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In: Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima (Peru), enero 2005. **Anais...**Disponível em: <http://www.oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 6 set. 2022.

TYLOR, E. B. A ciência da cultura. *In: Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. p. 69.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(51.1), p. 77-98, jan./jun. 2012.

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. Hoffnagel, J. &Falcone, K. (Orgs.) São Paulo: Contexto, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. *In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl)**,v. 5, n. 1,p. 6-39,jan./jul. 2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, T. T. Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes Ltda, 2009. p. 7-72.