

QUESTÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS: A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO FERRAMENTA DE DESNATURALIZAÇÃO DE DESIGUALDADES E INJUSTIÇAS SOCIAIS

Kellita do Carmo Araujo^{1*}

¹Secretaria do Estado da Educação, Posse, GO, Brasil

Ariovaldo Lopes Pereira^{2**}

²Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, Brasil

Resumo

Este artigo discute questões raciais da sociedade brasileira e como são abordadas em livros didáticos de língua inglesa, sob a ótica da interculturalidade crítica, entendida como uma ferramenta de desnaturalização de desigualdades e injustiças sociais. A investigação do livro didático é realizada por meio de análise documental como metodologia de pesquisa científica, adotando uma perspectiva crítica que ressalta a premência de uma abordagem intercultural no tratamento de questões sociais, como o racismo, nesses manuais de ensino. As discussões culminam na análise de duas unidades da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2018) que abordam questões étnico-raciais consoantes com os princípios da interculturalidade crítica, fornecendo subsídios para uma educação linguística voltada ao combate das desigualdades e à transformação social.

Palavras-chave: racismo; interculturalidade crítica; livro didático; justiça social.

RACIAL ISSUES IN TEXTBOOKS: CRITICAL INTERCULTURALITY AS A TOOL FOR DE-NATURALIZING INEQUALITIES AND SOCIAL INJUSTICES

Abstract

This article discusses racial issues in Brazilian society and how they are addressed in English language textbooks through the lens of critical

* Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO). Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Email: kellytha.araujo@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6109-3293>.

** Professor Adjunto da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: ariovaldolopes@ueg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5626-664X>.



interculturality, understood as a tool for denaturalizing social inequalities and injustices. The investigation of textbooks is conducted using documentary analysis as a scientific research methodology, adopting a critical perspective that underscores the urgency of an intercultural approach to addressing social issues such as racism in these educational materials. The discussion culminates in the analysis of two units from the *Way to English for Brazilian Learners* series (Franco; Tavares, 2018), which address ethnic-racial issues in accordance with the principles of critical interculturality, providing support for language education committed to fighting inequalities and promoting social transformation.

Keywords: racism; critical interculturality; textbook; social justice.

Considerações iniciais

A sociedade brasileira é, originalmente, diversa e plural, pois, desde a origem deste país, antes da invasão dos colonizadores portugueses, já havia uma multiplicidade de povos habitando esta terra (Del Priore, 2016; Fleuri, 2017; Ribeiro, 2002; Santos, 2015). Entretanto, para compreender os conflitos sociais que se constituíram ao longo da história do Brasil, em especial as questões raciais e de desigualdade social, é importante lançar um olhar crítico sobre a formação dessa sociedade, especialmente a partir do processo violento e doloroso de miscigenação que ocorreu no período de colonização, no qual houve o encontro conflituoso entre diferentes raças/etnias e suas culturas. Por meio da apropriação, pelos colonizadores portugueses, das terras já habitadas por povos originários, iniciaram-se os primeiros embates na busca por poder e dominação.

Nesse contexto, a despeito da pluralidade cultural que se constituiu a partir da colonização, a divisão de espaços, o poder e o direito de existência e a caracterização humanitária sempre estiveram atrelados à ideia de raça. Portanto, a discussão acerca da constituição étnico-racial e cultural do povo brasileiro só tem validade e legitimidade se levarmos em conta que, como pontuam Lacerda, Silva e Pinto (2020):

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 (p. 42).

Faz-se necessário considerar, nessa discussão, que o preconceito, a discriminação e a violência restringiram, limitaram e, muitas vezes, eliminaram as possibilidades de ascensão social da população negra ao longo da história deste país. Sobre isso, em diálogo com Lélia González (2020), Dennis de Oliveira (2021, p. 49) ressalta que “as hierarquizações, construídas no período colonial marcado pelo escravismo, já estabelecem as determinações de lugares para brancos e negros, mesmo sem a explicitação legal do racismo”. Nessa regra perversa, conforme constata Frantz Fanon (1983), retirava-se das pessoas negras qualquer atributo de humanidade, e, como destaca Aníbal Quijano (2005), estas eram destinadas ao trabalho escravo e, mesmo após o período de escravização, eram limitadas as suas possibilidades de ascensão social.

Diante da importância de reflexões como estas, entendemos que releituras críticas de fatos históricos e questões sociais não são tarefa de uma disciplina escolar específica, mas devem ser uma prática em todos os componentes curriculares de uma educação contemporânea que esteja em sintonia com as demandas da sociedade por mudanças estruturais. Nesse sentido, corroboramos o pensamento de Vera Candaú acerca da necessidade de se “promover processos de (re)construção de conhecimentos outros”, que é uma “preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova

perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares” (Candau, 2020, p. 681). Assim, acreditamos que discussões sobre racismo, desigualdades e injustiças sociais devem estar presentes nos processos de educação linguística, por entendermos que “trabalhar a partir da perspectiva intercultural implica o reconhecimento dos preconceitos e da discriminação racial no âmbito da sociedade, para assim proceder o enfrentamento dessas questões, que no caso brasileiro também estruturam as desigualdades” (Suanno *et al.*, 2020, p. 156).

No contexto educacional brasileiro, em que a língua estrangeira – especialmente o inglês – é parte integrante de todos os currículos da educação básica como componente obrigatório, o livro didático (LD) se configura como um importante – por vezes o principal – instrumento de apoio na educação linguística. Entretanto, faz-se necessário que os sujeitos envolvidos com o uso desse material didático tenham consciência de que ele é um instrumento auxiliar, e não definidor da ação docente, muito menos a única fonte de conteúdos e exclusivo suporte de textos. Assim, essa ferramenta deve ser tratada com um olhar crítico, e o conteúdo apresentado deve ser problematizado e expandido.

Diante dessas percepções, nos propomos, neste artigo, a lançar um olhar crítico sobre a segunda edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2018), destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de perceber como questões raciais são tratadas nesses compêndios, sob a ótica da interculturalidade crítica, com vistas à desnaturalização de desigualdades sociais arraigadas em relações de poder de base racista, e à promoção da justiça social. O tema que abordamos não foi escolhido por acaso; ao contrário, ele ressoa nossas vivências como duas pessoas negras – uma mulher preta e um homem pardo – que atuamos na educação linguística em instituições públicas, e, assim, mantemos contato constante com materiais didáticos em nossas práxis docentes. O estudo que aqui expomos resulta de uma ampliação de pesquisa de mestrado da autora (Araújo, 2023) sobre interculturalidade no ensino de língua inglesa, acrescida de reflexões empreendidas pelo autor acerca de questões raciais e educação antirracista (Rodrigues; Pereira, 2021), em diálogo com autores e autoras que tratam dessas questões em contextos diversos.

Este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa e se desenvolve por meio de análise documental, tendo em vista que “o livro didático, enquanto forma de produção na modalidade escrita, pode ser considerado um documento pedagógico, pois constitui parte integrante das práticas educacionais” (Tílio, 2006, p. 130). Kripka, Sceller e Bonotto (2015, p. 61) asseguram que “no contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Elegemos como principal categoria analítica deste estudo, questões étnico-raciais na constituição cultural da sociedade brasileira e seus reflexos em materiais didáticos, por entendermos que o processo de colonização estabeleceu hierarquias na distribuição do poder com base em pressupostos racistas, naturalizando a ideia de que alguns povos estariam destinados a viver

sem direitos e oportunidades, enquanto outros desfrutam da plenitude de seus direitos, sobrepondo-se socialmente aos demais.

Na próxima seção, discutimos o processo de construção do racismo no Brasil a partir do período colonial. Na seção 2, abordamos essas questões sob a ótica da interculturalidade crítica. Na seção 3, apresentamos a análise de dois textos que integram a coleção estudada e versam acerca da temática do racismo. Nas considerações finais, retomamos as discussões teóricas e as análises, deixando em aberto novas possibilidades de investigações do tema que aqui tratamos.

A subjugação da mulher negra, da colonização aos dias atuais

Embora o presente estudo não enfoque diretamente os textos analisados a partir da perspectiva dos estudos de gênero, reconhecemos que essa categoria social se intersecciona profundamente com as questões raciais abordadas nesta análise, colocando-se como um desafio a ser encarado em futuros estudos. Dessa forma, e tendo em vista os objetivos deste trabalho, a investigação culmina em um olhar analítico a partir das bases teóricas da interculturalidade crítica, centrado nas trajetórias de duas mulheres negras brasileiras retratadas em um livro didático de língua inglesa.

Com o intuito de contribuir para a compreensão do fenômeno social da colonização e seus efeitos na sociedade brasileira, apresentamos a seguir um breve panorama histórico acerca do processo de escravização das populações de origem africana em território nacional, com atenção especial ao lugar ocupado pela mulher negra nesse contexto.

O processo de colonização no Brasil marcou o início da miscigenação da sociedade brasileira, caracterizada pelo encontro entre diferentes grupos étnicos, em decorrência da invasão portuguesa que provocou o genocídio e a subjugação dos povos originários. Posteriormente, a escravização de pessoas negras traficadas do continente africano para o território brasileiro intensificou esse processo. Essa miscigenação, resultado da interação entre povos indígenas, europeus e africanos, constituiu a base da formação do povo brasileiro, refletindo-se tanto na composição genética quanto nos aspectos culturais da sociedade.

Reconhecemos, como Darcy Ribeiro (2002) e Antônio Bispo dos Santos (2015) – o Nego Bispo, como é conhecido –, entre muitos outros estudiosos, que o processo de colonização não foi pacífico; ao contrário, foi repleto de lutas e resistência por parte dos povos colonizados, subjugados e escravizados. Nego Bispo (2015, p. 47-48) comprehende por colonização “todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra”. Entretanto, conforme assegura o autor, esse processo, comumente, não se dá de maneira pacífica, mas gera resistência. Ele chama atenção para os movimentos de contra-colonização que, na sua concepção, são “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos

contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (Santos, 2015, p. 47-48).

A constatação de Darcy Ribeiro de que “o processo de formação do povo brasileiro, que se fez pelo entrechoque de seus contingentes indígenas, negros e brancos, foi, por conseguinte, altamente conflitivo” (Ribeiro, 2002, p. 168) desconstrói a concepção de que vivemos em uma “democracia racial”, termo cunhado pelo ideólogo Gilberto Freyre, que, segundo Beatriz Nascimento, “vangloriava-se de que o Brasil fica cada vez mais moreninho”, cabendo a esse autor “não só obra pioneira deste tipo de ideologia, como grande parte da crença na tolerância racial brasileira” (Nascimento, 2006/1974, p. 107). Ela coloca em xeque essa noção, ao indagar: “se somos parte integrante de uma democracia racial, por que nossas oportunidades sociais são mínimas em comparação com os brancos?” (Nascimento, 2006/1974, p. 108).

Sobre o processo de branqueamento da raça negra escravizada no período colonial no Brasil, Lélia Gonzalez elucida:

[no Brasil] os “casamentos inter-raciais” nada mais foram do que o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante (senhores de engenho, traficantes de escravos etc.). E esse fato daria origem, na década de 1930, à criação do mito que até os dias de hoje afirma que o Brasil é uma democracia racial. Gilberto Freyre, o famoso historiador e sociólogo, é seu principal articulador, com sua teoria do lusotropicalismo. O efeito maior do mito é a crença de que o racismo inexiste em nosso país graças ao processo de miscigenação (Gonzalez, 2020/1980, p. 43).

É evidente, a partir dessas reflexões e abordagens históricas, que o mito da democracia racial se constrói por meio de discursos falaciosos que exaltam a miscigenação do povo brasileiro em que “pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (Nascimento, 1978, p. 41). Essa falácia desconsidera que o processo de miscigenação se deu, primordialmente, pela subjugação e objetificação das servas por seus senhores, especialmente da mulher negra, considerada “propriedades” de seus senhores brancos, que as estupravam e ainda eram exaltados por contribuir para varrer do país a “mancha negra” dos povos escravizados (Nascimento, 1978, p. 69).

O surgimento das novas gerações nascidas no Brasil a partir da colonização, e a criação de uma identidade coletiva – a brasileira – não diminuíram as desigualdades nem as práticas de violência que aqui existiam. Dessa forma, alguns traços culturais foram sendo constituídos socialmente como aceitáveis e desejáveis, enquanto outros foram estigmatizados e marginalizados.

No contexto social brasileiro de uma suposta “democracia racial”, a mulher negra tem um papel fundamental. Segundo essa lógica, a exaltação dessa mulher miscigenada, denominada “mulata”, como produto de exportação cultural, seria a

comprovação de que não há discriminação de raça e gênero no Brasil. No entanto, Lélia Gonzalez desmonta essa falsa alegação e revela a realidade da mulher negra brasileira nessa lógica.

Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica (Gonzalez, 1984, p. 228).

Beatriz Nascimento ressalta o caráter patriarcal e paternalista que prevaleceu na sociedade colonial e que se reflete de forma cruel especialmente sobre essa mulher, que exercia os papéis de doméstica, produtora (trabalhava nas tarefas do campo) e, ao mesmo tempo, “reprodutora de nova mercadoria para o mercado de mão de obra interno. Isto é, a mulher negra é uma fornecedora de mão de obra em potencial, concorrendo com o tráfico negreiro” (2006/1974, p. 103). A autora mostra, em seu trabalho de pesquisa, que essa condição da mulher negra se replicava na sociedade brasileira moderna da década de 1970, ou seja, em pleno século XX. Ainda hoje, já no século XXI, infelizmente, não é difícil constatar que essa realidade pouco mudou.

Toda essa autorreflexão nos leva a perceber que a forma como se desenvolveu a sociedade brasileira, a partir do processo colonizatório, e como as posições sociais foram definidas desde então – na base da apropriação, 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 as pessoas negras fossem predestinadas a ocupar espaços inferiores e subalternos. É importante reconhecermos que toda essa realidade de discriminação, subjugação, inferiorização e desvalorização de pessoas negras em função da cor de sua pele e de sua origem racial/étnica, ecoando o passado escravagista da sociedade brasileira, continua presente nos dias atuais. Embora instituições e instrumentos culturais, como os manuais de ensino, muitas vezes considerem que o período de escravidão 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 os lugares que lhe cabem, por direito, no corpo social. Na visão de Beatriz Nascimento, o propalado fim da escravidão no Brasil tratou-se de “uma ‘abolição’ da qual pouco participamos, que não partiu do nosso amadurecimento político-ideológico como raça, nem como brasileiros”, e, em função disso, na história contemporânea do Brasil “a senzala ainda está presente” (Nascimento, 2006/1974, p. 96-97).

Nessa perspectiva, “a raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social” (Hasenbalg, 1982, p. 89). Nesse viés, Oliveira (2021), ao trazer uma perspectiva crítica e histórica desse fenômeno, argumenta que “o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas” (p. 67).

Dessa forma, a premissa de defender o diálogo entre as diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira só é efetiva quando parte do entendimento de que não somos todos iguais. A integração é possível, mas não sob a falsa ideia da igualdade, e sim com o respeito às nossas diferenças e o reconhecimento da nossa diversidade, bem como 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” – uma sociedade outra, mais justa e menos desigual.

Raça e cultura no Brasil, sob a ótica da interculturalidade crítica

Ao nos propormos a discutir o conceito de interculturalidade crítica, antes de tudo, é importante estabelecer 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, ou seja, apoiam-se numa perspectiva neoliberal de convivência “harmônica” entre diferentes culturas não necessariamente em pé de igualdade, o que revela a necessidade de uma contextualização que leve à compreensão do seu processo político (Walsh, 2009). Oliveira e Candau (2010) 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).

Tendo em vista o imbricamento entre cultura e raça, faz-se necessário ponderar e discutir como 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 negros tiveram suas identidades apagadas e inferiorizadas. Entende-se, assim, que a colonialidade operou sob uma perspectiva capitalista, lembrando que “a dupla modernidade-colonialidade [que] 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” (Walsh, 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, visto que os mecanismos de poder e dominação atravessaram séculos e ainda perduram em nosso meio.

Ao propor uma forma diferente de incorporação, em que o confronto das relações de poder é usado para desnaturalizar as injustiças sociais e construir uma civilização mais justa e equitativa, 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 ferramentas de exclusão, discriminação e dor, mas sim 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 organização da sociedade como um todo, desde os conceitos estéticos de beleza até os valores identitários e a validação de conhecimentos empíricos e científicos.

Para Candau (2008, p. 23), 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”. Com base nesse pensamento, percebe-se a necessidade de uma visão diferente daquela proposta pelo 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 deixam intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantém essas desigualdades” (Walsh, 2019, p. 24).

Nesse sentido, é necessário repensar o nosso modelo de sociedade, de modo que ele não se baseie mais na separação, tampouco no discurso falacioso de convivência harmoniosa e sem conflitos entre as diferentes raças e suas culturas. Os conhecimentos, as histórias, os lugares de fala, as oportunidades e as visões de mundo são diversos. Por essa razão, a proposta de interculturalidade crítica com a qual nos identificamos “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).

É nessa perspectiva que entendemos ser fundamental discutir temas socialmente relevantes, como o racismo, em manuais de ensino, uma vez que

a escola constitui um espaço privilegiado para a construção de saberes e para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social. Inserir discussões críticas acerca do racismo nos materiais didáticos, longe de reforçar estereótipos ou invisibilizar sujeitos historicamente marginalizados, deve promover o reconhecimento das múltiplas vozes, saberes e vivências presentes na sociedade. Isso implica revisar conteúdos, imagens e discursos presentes nos livros escolares, compreendendo-os não como meros transmissores de conhecimento neutro, mas como instrumentos carregados de intencionalidades.

Nesse sentido, as análises apresentadas na seção seguinte são realizadas a partir dessa perspectiva crítica da interculturalidade, que busca desnaturalizar representações excludentes e estimular práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a justiça social. Conforme alerta Walsh (2019, p. 22), muitas vezes “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”. Nessa linha de pensamento, observamos que, em muitos casos, a forma como determinados grupos sociais são apresentados nesses manuais de ensino contribui para a disseminação de concepções discriminatórias. Diante disso, torna-se imprescindível adotar um olhar problematizador e uma postura crítica no uso desses materiais em sala de aula.

Questões raciais em uma coleção de livros didáticos na perspectiva da interculturalidade crítica: trajetórias de duas mulheres negras

Neste trabalho, selecionamos para análise dois textos extraídos da segunda edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2018). Esse material 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 atesta sua adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No recorte que aqui fazemos, discutimos como questões raciais são abordadas nessa coleção, sob a ótica da interculturalidade crítica, tendo como pano de fundo os mecanismos de poder e dominação que orientaram a constituição étnico-racial e cultural da sociedade brasileira. A análise encontra-se ancorada na contextualização histórica e social que discutimos neste trabalho. Não por acaso, mas em função de todo o debate sobre cultura, raça e racismo que apresentamos aqui, optamos por trazer para análise as vivências de duas mulheres negras cujas trajetórias de vida são contadas na coleção em estudo.

O texto cuja análise apresentamos a seguir refere-se à história de Creuza Oliveira, uma mulher negra, ativista na luta pelos direitos das empregadas domésticas, cuja vida foi atravessada pelas violências provocadas pela escravização e o 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 – Texto: Creuza Oliveira, a domestic worker in Brazil, seção Looking ahead (unidade 4, v. 7, p. 83)

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.

**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/letsfightracism/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: *Way to English for Brazilian Learners* (v. 7, p. 83)

Inicialmente, destacamos a relação de complementariedade das duas imagens expostas na unidade. Na primeira, há a reprodução de um retrato da mulher a que o texto se refere. Creuza é retratada como uma mulher negra, bem vestida, penteada e maquiada, com um anel na mão direita. Não é possível identificar o ambiente em que ela se encontra; contudo, a cadeira e a mesa (ou balcão) à sua frente sugerem que Creuza ocupa uma posição de conferencista ou de executiva. Já a imagem logo abaixo, ao lado das perguntas de interpretação, apresenta uma manifestação contra o Apartheid, regime segregacionista que perdurou na África do Sul por décadas.

As duas imagens se conectam pela temática do texto, que aborda a trajetória de uma mulher negra que viveu a maior parte de sua vida como empregada doméstica e sofreu os reflexos da escravização do povo negro no Brasil. A segunda imagem, por sua vez, expressa a luta contra um regime racista em um país de língua inglesa. Em nossa compreensão, a imagem do protesto foi adicionada com a finalidade de trabalhar a temática do racismo em língua inglesa.

Considerando que se trata de um livro didático de língua inglesa produzido no Brasil e recomendado por um órgão governamental para uso nas escolas públicas do país, é relevante destacar a opção por abordar o racismo na realidade brasileira. Paralelamente, também é abordada a luta contra o racismo em outro país. Essas escolhas remetem à concepção de Kumaravadivelu (2006) sobre o conceito de glocal – a abordagem de conhecimentos globais em relação à realidade local – em contextos de educação linguística. Nesse caso específico, pelo posicionamento das imagens, bem como pela complementação da parte verbal, é possível concluir que o autor e a autora do livro didático optaram por apresentar uma realidade local e, a partir dela, expandir as perspectivas dos leitores, com o objetivo de “desconstruir/reconstruir o conhecimento predominante estabelecido para compreender as configurações locais”, reinterpretando constantemente o global ou universal, sendo que “essa reconstrução provavelmente ocorrerá num processo de remixagem envolvendo tanto o local quanto o global” (Monte Mór, 2014, p. 244).

Quanto às questões de interpretação, as duas primeiras solicitam a simples extração de informações presentes no texto, sem aprofundamento reflexivo, enquanto as duas últimas possuem potencial para iniciar uma discussão sobre questões raciais no Brasil, com destaque para a última, que amplia o espaço para uma discussão crítica, incluindo uma sugestão de resposta que aponta para uma visão problematizadora sobre questões raciais no Brasil.

É importante destacar que a atividade de leitura e compreensão deixa de lado aspectos importantes do texto, como, por exemplo, os movimentos sociais aos quais Creuza está engajada, como a Federação Nacional de Trabalhadoras Domésticas, da qual é presidenta, o Movimento Negro Unificado e o Movimento de Mulheres. Caberia ao professor mediador conduzir as discussões no sentido de promover o conhecimento sobre esses movimentos sociais e, ao mesmo tempo, refletir sobre organizações similares locais e as formas de participação.

Tratando do texto escrito, ressaltamos que a representação de Creuza e de sua luta, bem como a associação dessa luta com um protesto contra o racismo em outro país, em um material didático de circulação nacional em escolas públicas de Educação Básica, constituem uma contribuição significativa para a construção de criticidade. Essa contribuição é fundamental para o debate em sala de aula acerca de racismo e de preconceito, tanto no âmbito local quanto no contexto global. O relato da vida da ex-empregada doméstica evidencia que as feridas da escravização, abertas na era colonial, ainda latejam no presente. Muitas pessoas, especialmente mulheres pretas e pobres, infelizmente, têm as suas vidas direcionadas, desde muito cedo, ao trabalho, em sua maioria mal remunerado, sendo-lhes retirada a oportunidade de sonhar e escolher outros caminhos. Refletindo acerca do papel da mulher negra, desde a colonização e passando pela sociedade pós-colonial, Beatriz Nascimento expõe a cruel realidade dessas mulheres na nossa sociedade, a qual prevalece ainda neste século.

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcas na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas e que permaneça como trabalhadora nas rurais. [...] Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados (Nascimento, 2006/1974, p. 104).

Esta realidade corrobora a visão de que “raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social” (Hasenbalg, 1982, p. 89). Reafirmando as constatações cruéis acerca do papel da mulher negra na sociedade (Gonzalez, 1984), Lélia Gonzalez escancara essa crueldade social da qual a mulher negra é vítima de forma contínua e sistemática.

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, 2020/1980, p. 33, ênfases no original).

Como mencionado no texto em análise, “Quase meio milhão de trabalhadoras domésticas no Brasil são crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade – trabalhando sem remuneração, como escravas” (Franco; Tavares, 2018, p. 83, tradução nossa)¹. Essa afirmação revela que, apesar de muitas instâncias da sociedade propagarem que não há escravização e nem racismo no Brasil, e muitos livros didáticos reproduzirem esse discurso, essa é uma dura realidade enfrentada por muitos brasileiros e muitas brasileiras. O racismo institucional que opera em nosso meio atribui à população negra o arquétipo de subalternização e objetificação, 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 invalidar e descredibilizar o conhecimento e a existência de mulheres brancas, há, também, para as mulheres pretas, e de forma duplicada, uma vez que “sua condição biológica — racial e/ou sexual — torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente” (Gonzalez, 2020/1980, p. 123).

Para Grada Kilomba (2019, p. 77), o racismo institucional “enfatiza 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 educativos, mercados de trabalho, justiça criminal etc., privilegiando os brancos.

A discussão aqui proposta não intenciona desqualificar o trabalho doméstico, mas enfatizar que ele deve ser valorizado e realizado com dignidade, garantindo os direitos dos trabalhadores. Ademais, essa profissão não pode ser vista como uma exclusiva alternativa determinante para mulheres e, muito menos, para mulheres e meninas negras. Assim, a história de Creuza Oliveira, reproduzida neste compêndio, oportuniza, nas aulas em que o texto seja discutido, a problematização desses mecanismos de separação e determinação social que devem ser rompidos. Isto pressupõe, inicialmente, a compreensão da desigualdade como um processo histórico agravado, ao longo do tempo, pela ausência de políticas públicas de superação e inclusão (Lacerda; Silva; Pinto, 2020).

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 são iguais. Contudo, a verdade é que nem todos saem do mesmo lugar, nem têm as mesmas condições e oportunidades. Portanto, o discurso de meritocracia torna-se uma falácia cuja finalidade é mascarar as desigualdades e injustiças sociais.

Nesse sentido, é preciso identificar os mecanismos que distanciam as realidades sociais, como também, buscar alternativas de reparação e modificação dessas estruturas. Diante disso, temos discutido, neste trabalho e em outras instâncias, a importância de se adotar os princípios da interculturalidade crítica na educação em geral, e na educação linguística em especial, por preconizar 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 da justiça nas esferas sociais. Isto sem desconsiderar que a nossa coexistência, nos variados lugares, está atrelada à luta e à resistência à opressão que foi imposta a nós – negras e negros – no passado, e que ainda nos marca no presente.

A proposta de leitura e interpretação trazida pelo livro didático em análise, ao subsidiar esta discussão sobre a ocupação do corpo negro feminino na sociedade e os reverberos da escravização, do racismo e do preconceito na vida da população negra, permite que os agentes educativos envolvidos nesse processo (professores, alunos, comunidade escolar) adentrem essa perspectiva de engajamento na busca pela alteração nos elos que validam e direcionam o corpo social. Esta perspectiva está em consonância com os princípios de uma educação linguística crítica (Silvestre, 2015), na medida em que possibilita uma nova visão da realidade e um trânsito na diversidade, para agir criticamente.

Figura 2 – Texto: *Ballerina Ingrid Silva on Unravelling Stereotypes: I can still look classical and elegant with my natural hair*, seção *Reading Comprehension* (unidade 4, v. 8, p. 72)

Ballerina Ingrid Silva on Unravelling 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: *Way to English for Brazilian Learners* (v. 8, p. 72)

Considerando a multimodalidade da atividade em análise, observamos que a imagem que ilustra o texto é uma fotografia da bailarina negra brasileira Ingrid Silva, personagem da entrevista reproduzida na atividade de leitura e compreensão. A bailarina encontra-se em uma pose tradicional da dança clássica e veste trajes próprios dessa atividade artística. Embora ela seja uma garota negra de cabelo crespo – características que fogem ao padrão de beleza tradicional nessa modalidade – alguns aspectos da estética associada à dança clássica, de base eurocêntrica, permanecem. O corpo da bailarina, magro e alto, está em conformidade com os padrões corporais e estéticos eurocêntricos historicamente vinculados a essa prática artística.

Assim, é possível inferir que, apesar de Ingrid Silva não se adequar aos padrões hegemônicos de cor e etnia, ela atende a outros requisitos, especialmente relacionados à imagem corporal. Ao afirmar que “As pessoas veem as bailarinas como uma típica garota branca, magra e alta” (Franco; Tavares, 2018, p. 72, tradução nossa)², Ingrid situa-se em oposição a esse estereótipo, por ser uma mulher negra; contudo, ela apresenta as demais características – magreza e altura – tradicionalmente valorizadas nessa modalidade.

Em uma atividade em sala de aula que trabalhe esse texto, seria importante problematizar os estereótipos de beleza e estética, questionando, por exemplo, por

que pessoas que não se enquadram nos padrões de magreza e altura dificilmente, ou nunca, são vistas dançando balé clássico. Tal questionamento pode ser o ponto de partida para uma discussão crítica e reflexiva, que promova a conscientização dos sujeitos envolvidos acerca das imposições estéticas e dos estereótipos que permeiam o contexto artístico.

Abordando o conteúdo do texto escrito, um aspecto que atravessa a constituição étnico-racial e cultural do povo brasileiro é a presença de estereótipos na caracterização e identificação das pessoas, como se atributos físicos como cor da pele, cabelo, idade etc. determinassem as aptidões e habilidades humanas. Esses estereótipos fundamentam-se na atribuição de predicados negativos a pessoas negras, por exemplo, considerando-as intelectualmente inferiores e esteticamente desprovidas de beleza (Santos, 2015). Assim, a falta de representação de pessoas negras em posições de prestígio social e associadas a padrões de beleza estabelecidos contribui para a permanência do preconceito que orienta e defende o fenótipo europeu como padrão hegemônico imposto cultural e socialmente.

Os trechos da entrevista reproduzida no texto expõem a falta de representatividade que a jovem bailarina brasileira negra Ingrid Silva encontrou nos primeiros anos de contato com o balé clássico, no Brasil. Ela comenta o perfil que normalmente é atribuído a uma bailarina clássica: branca, magra e alta. Geralmente, a imagem do clássico e do belo, veiculada em discursos hegemônicos e presente no imaginário popular, não é associada ao corpo negro. Paralelamente a isso, o balé é símbolo de beleza, delicadeza e elegância – substantivos que, ao longo dos anos, não foram pensados para situar algum atributo que remetesse à mulher preta, conforme a percepção de Santos (2015).

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

[o]s corpos negros, por exemplo, são memórias gravadas de gerações que vivem na marginalização sociopolítica à qual foram sujeitados. 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 (Anunciação, 2021, p. 377).

Os impactos dessa segregação racial no campo da dança clássica, na atualidade, dificultam a participação de pessoas pretas nessa arte, pois trata-se 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 e a consequente inclusão de pessoas negras nesse universo só são possíveis por meio de práticas de resistência e ações insurgentes, como a proposta da companhia de dança *Dance Theatre of Harlem*, que foi criada para abranger bailarinos negros (Anunciação, 2021). Isso justifica o porquê de Ingrid se sentir acolhida em uma comunidade negra marcada pela cultura de resistência do povo

afro-americano, como ela mesma afirma na entrevista: “Quando cheguei ao *Dance Theatre of Harlem*, senti-me muito acolhida. Senti que encontrei pessoas parecidas comigo. Senti que estava onde eu pertencia” (Franco; Tavares, 2018, p. 73, tradução nossa)³. Ao contrário de seu sentimento em relação à escola de balé brasileira, já que, em suas palavras, “No Brasil não havia muita diversidade. Eu era a única bailarina negra da minha turma! E quando vim para os Estados Unidos, nesta companhia, eu era apenas mais uma” (Franco; Tavares, 2018, p. 72, tradução nossa)⁴. Essa constatação vai na direção contrária à diversidade cultural do Brasil. Ao mesmo tempo, reverbera a preponderância de valores e estéticas eurocêntricos na cultura brasileira, a despeito do fato de a maioria da população se autodefinir como negra – pretos e pardos.

Neusa Santos Souza chama atenção para os efeitos psicológicos (psiquiátricos) do racismo sobre as pessoas negras, especialmente as mulheres.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

É irrefutável o fato de que o Brasil é um país rico em diversidade cultural e étnico-racial, assim como é indiscutível que, na maioria das vezes, há uma predeterminação – mesmo que implícita e mascarada – do lugar que cada grupo deve ocupar na sociedade. O fato de Ingrid ter sido a única bailarina preta de sua classe, em um país cuja população, segundo dados do censo oficial, é majoritariamente composta por pessoas negras, evidencia a proporção dessa divisão social e política no que concerne a oportunidades, visibilidade e direito de escolhas. Diante disso, indagamo-nos se, de acordo com as normas implícitas e até explícitas da sociedade brasileira, não caberia a Ingrid ocupar funções de menor prestígio e reconhecimento, como, a exemplo de Creuza (análise anterior), a de trabalhadora doméstica.

Essas representações de mundo contempladas na escola ocorrem, muitas vezes, por meio dos materiais didáticos empregados. Ao mesmo tempo, acreditamos que o encadeamento das questões que emergem do texto didático, trazido para o contexto de ensino, oferece a agentes educacionais 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 e todas, e a cor da pele não seja requisito para ocupação de lugar social. Nesse sentido, cabe aos professores, por meio de suas práxis em sala de aula, promover a desconstrução do “mundo plástico do livro didático” (Siqueira, 2010, p. 237).

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 culminam no controle desses corpos, encaixotando-os e ditando quais lugares eles podem e devem ocupar, sempre a partir de um olhar totalmente preconceituoso” (Anunciação, 2021, p. 374).

Uma garota negra pode ter anseios e talento para o balé clássico sem ter que esconder sua origem ou apagar os traços de sua identidade étnico-racial. E é exatamente esse sentimento que Ingrid manifesta quando diz: “Eu ainda consigo ter um visual clássico e elegante com meu cabelo natural” (Franco; Tavares, 2018, p. 72, tradução nossa)⁵. Esse depoimento sobre a beleza do cabelo natural é uma representação potente para mulheres de cabelos crespos, pois, desmistificar a ideia de inferioridade atribuída a essa textura capilar é uma tarefa árdua, uma vez que, de acordo com o senso comum, o cabelo liso é “bom” e o cabelo crespo é “ruim”. Esse é um reflexo da definição de padrão de beleza a partir de uma visão cultural europeia, que estabelece normas de comportamento e classifica os corpos a partir de uma matriz colonial de poder (Mignolo; Walsh, 2018). Daí a premência de uma educação antirracista que conduza a um rompimento dessa visão e evidencie a subjetividade e o potencial do ser humano no seu direito de escolha e exercício de suas capacidades físicas e intelectuais.

Na nossa compreensão, a proposta do texto em análise não consiste em supervalorizar a dança de origem europeia em detrimento de outras; ao contrário, traz o entendimento de que é possível desconstruir a marginalidade e a inferioridade atribuídas ao corpo negro nessa seara artística ao longo dos anos. A mistura característica do povo brasileiro deve propiciar 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.

Identificar e combater mecanismos que causam a segregação de determinados grupos minorizados na 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. Nesse sentido, a entrevista de Ingrid Silva é um exemplo de superação, e a sua inclusão em uma unidade de um livro didático abre espaço para profícias 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. Nesse sentido, o papel do professor na mediação de conteúdo é fundamental, uma vez que, de sua atuação dependerá o modo como o livro didático é utilizado e quais posições em relação a esse material de ensino docentes e discentes adotam na abordagem dos temas apresentados.

Considerações finais

Ancorado nos pressupostos teóricos da interculturalidade crítica como ferramenta de desnaturalização de desigualdades e promoção de justiça social,

este estudo buscou apresentar as possibilidades de contextualização e discussão de questões raciais presentes nos livros didáticos da segunda edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2018).

Os textos analisados permitem a discussão e a formação de sentidos “outros” no que se refere à reflexão sobre a diversidade cultural brasileira e o respeito às diferenças. Embora consideremos reduzidas, em quantidade, as atividades propostas no LD voltadas para a construção de criticidade, a escolha dos temas e a forma de apresentação do conteúdo oferecem abertura para uma problematização dos mecanismos de poder que determinam as relações sociais e para a adoção de uma perspectiva intercultural crítica no tratamento de questões sociais importantes, como o racismo, tanto em sala de aula quanto no âmbito macro – a vida em sociedade. Cabe ao docente a responsabilidade de dar esse direcionamento em sala de aula, a partir do que é proposto pelo livro didático.

A problematização de fatores sócio-históricos que permearam e ainda permeiam a existência da população negra no Brasil é discutida no texto sobre a luta antirracista e antiescravagista da ex-trabalhadora doméstica e ativista Creuza Oliveira que, desde a infância, vivenciou os estigmas gerados por ter nascido mulher, preta e pobre neste país. Também foi possível identificar, na segunda atividade analisada, a busca por desconstruir estereótipos – embora alguns ainda permaneçam –, por meio da reprodução de uma entrevista com a bailarina negra Ingrid Silva, mostrando o potencial e o pertencimento do corpo negro nos variados âmbitos e expressões.

As histórias dessas duas mulheres se conectam pelas marcas de ancestralidade, ou seja, pela herança que receberam de seus antepassados, que foram sequestrados, expatriados e escravizados por serem considerados inferiores devido à sua origem racial e étnica e à cor de sua pele. A figura da empregada doméstica na sociedade brasileira nada mais é do que um resquício da escravidão da mulher negra no período colonial, tanto que a grande maioria das empregadas domésticas é negra ou mestiça. Creuza rompe com essa lógica ao deixar de prestar serviços domésticos e se tornar uma líder da classe. A jovem Ingrid enfrenta, no seu cotidiano, a resistência à realização de seu sonho de bailarina porque ousa desafiar a norma estabelecida, afinal, “mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta” (Gonzalez, 1984, p. 227). Assim, cada uma a seu modo, essas duas mulheres expõem as feridas do racismo e protestam contra esse sistema classista, racista, sexista em que vivem, rompendo com a lógica perversa da supremacia versus subalternização racial que se perpetua há séculos na sociedade brasileira.

Para que os aspectos relacionados à diversidade social e cultural sejam explorados no âmbito da escola, é preciso que a mediação pedagógica permita aos discentes exercerem sua agência como construtores de sentidos, pois, como vimos na análise do primeiro texto, nem todas as perguntas que acompanham os textos e as imagens têm caráter crítico e problematizador.

Os textos analisados evidenciam que a ocupação de espaços sociais e culturais por corpos negros só ocorre a partir e em consequência de ações de resistência e

enfrentamento, pois a estrutura que é estabelecida na sociedade dificulta às pessoas pretas o acesso a posições e oportunidades. O reconhecimento do potencial e do pertencimento das pessoas negras a variadas dimensões socioculturais requer a desestabilização das concepções que diminuem, inferiorizam e menosprezam a capacidade intelectual, artística e física dessas pessoas.

Assim, reconhecemos o potencial formativo crítico dos livros didáticos analisados, ao abordarem temas cultural, social e politicamente relevantes; todavia, a eficácia do material será determinada pela forma como as discussões serão mediadas e conduzidas. Em face da multiplicidade de ideias e interpretações inerentes à sala de aula, as possibilidades interpretativas aqui expostas apresentam apenas algumas das inúmeras formas de construção de sentidos. Nesse sentido, é importante ressaltar que o potencial crítico e reflexivo dos textos analisados, bem como de outros conteúdos veiculados em livros didáticos, pode variar de acordo com a visão de mundo e a formação do professor mediador, não sendo possível, portanto, assegurar que em qualquer sala de aula e com qualquer professor os efeitos sejam os mesmos.

Esperamos que este trabalho contribua para a adoção de um olhar crítico sobre questões étnico-raciais na sociedade brasileira e sua abordagem em materiais de ensino, especialmente o livro didático. Conforme apontamos anteriormente, uma das possibilidades de expansão deste estudo é a abordagem dos textos analisados na perspectiva dos estudos de gênero, categoria interseccionalizada com as questões raciais aqui tratadas. Este é um desafio que nos propomos para estudos futuros.

Notas

1. “Almost half a million domestic workers in Brazil are children and teenagers between 5 and 17 years of age – working without compensation, as slaves”.
2. “People see ballerinas as a typical white, skinny, tall girl”.
3. “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”.
4. “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.”
5. “I can still look classical and elegant with my natural hair”.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS: Dados da pesquisa serão disponibilizados mediante solicitação aos autores.

Referências

- ANUNCIAÇÃO, Gleidison Oliveira da. **Do corpo negro no balé clássico ou das histórias que não se contam.** 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
- ARAÚJO, Kellita do Carmo. **Interculturalidade e educação linguística crítica: diversidade cultural brasileira em livros didáticos de língua inglesa.** 2023. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa

- de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2023.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.
- DEL PRIORE, Mary. **Histórias da gente brasileira: colônia**. V. 1. São Paulo: Leya, 2016.
- FANON, Frantz. **Pele negra. Máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.
- FERREIRA, Larissa. Corpos moventes em diáspora: dança, identidade e reexistência. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 11, n. 27, p. 50-63, 2019.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, 2017.
- FRANCO, Cláudio; TAVARES, Kátia. **Way to English for Brazilian learners**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2018.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Caxambu-MG, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.
- GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia; GONZÁLEZ, Lélia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1980]. p. 43-57.
- HASENBALG, Carlos. Raça, classe e mobilidade. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 67-102.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá-Colômbia, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.
- KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LACERDA, Léia Teixeira; SILVA, Eduardo Vasconcelos da; PINTO, Maria Leda. Análise bakhtiniana das narrativas sobre o preconceito vivido por professores, Ilha Solteira/SP: educação, raça e os desafios da docência. **Interfaces da Educação**, Paranaíba-MS, v. 11, n. 33, p. 29-51, 2020.
- MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine (org.). **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. London: Duke University Press, 2018.
- MONTE MÓR, Walkyria. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. **Polifonia**, Cuiabá, v. 2, n. 29, p. 234-253, 2014.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. In: RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica. Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006 [1974]. p. 93-98.

- NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. In: RATTS, Alex. ***Eu sou Atlântica. Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.*** São Paulo: Imprensa Oficial, 2006 [1974]. p. 102-106.
- OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural:** uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara Editora, 2021.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- RODRIGUES, Walter Hugo de Souza; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. O pequeno princípio preto: (re)descobrindo a ancestralidade e o afeto na perspectiva da educação antirracista. **Muiraquitã – Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v.9, n. 12, p. 6-21, 2021.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significações.** Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015.
- SIQUEIRA, Sávio. O papel do professor na desconstrução do mundo plástico do livro didático de LE. In: BARROS, Solange Maria; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (org.). **Formação crítica de professores de línguas:** desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 225-253.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa et al. Justiça social e multiculturalismo na educação: perspectiva emergente e insurgente na didática crítica intercultural. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 143-162, 2020.
- TÍLIO, Rogério Casanovas. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade.** 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.
- WALSH, Catherine. 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)**, Pelotas-RS, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

Data de submissão: 12/05/2025

Data de aceite: 19/08/2025