



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COORDENAÇÃO DE PESQUISA

PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA VOLUNTÁRIA – PICVOL

**Título do projeto: RECURSOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA (PLM) E ESTRANGEIRA (PLE)**

**Título do plano de trabalho: ANÁLISE COMPARATIVA DE LIVROS  
DIDÁTICOS DE PLE EM COMPARAÇÃO COM O DE PLM**

Área do conhecimento: Linguística, Letras e Artes  
Subárea do conhecimento: Linguística  
Especialidade do conhecimento: Linguística Aplicada

Relatório Final  
Período: de agosto/2018 a julho/2019

Este projeto é desenvolvido sem bolsa de iniciação científica  
PICVol/COPES

Autor: JAKELLINY ALMEIDA SANTOS  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COORDENAÇÃO DE PESQUISA

SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>3</b>
<b>1 Fundamentação teórica .....</b>	<b>5</b>
1.1 Linguística Aplicada na contemporaneidade.....	5
1.2 Interculturalidade Crítica.....	6
1.3 Identidades sociais: constituição e segregação .....	8
<b>2. Objetivos.....</b>	<b>12</b>
<b>3. Metodologia.....</b>	<b>13</b>
<b>4. Resultados e discussões .....</b>	<b>17</b>
4.1 Identidades de gênero: femininas e masculinas .....	17
4.2 Identidade étnica: afro-brasileira .....	23
4.2.1 Identidade étnica: indígena .....	28
<b>Conclusões .....</b>	<b>34</b>
<b>Perspectivas de futuros trabalhos .....</b>	<b>37</b>
<b>Referências .....</b>	<b>38</b>
<b>Outras atividades.....</b>	<b>42</b>

## Introdução

O presente relatório é fruto de uma investigação realizada mediante o Projeto Iniciação Científica Voluntária (PICVol) realizada sob a orientação da doutora Isabel Azevedo, professora do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).<sup>1</sup> Partimos dos pressupostos interculturais da Linguística Aplicada relacionados às concepções identitárias, tais como as sociabilidades das identidades negras e indígenas, que podem ter suas vozes ouvidas no processo educacional, por meio da interculturalidade crítica. Compreendemos que a exclusão, a invisibilidade e o apagamento dessas identidades são causados pela colonialidade<sup>2</sup> e, como Maldonado-Torres (2017) explica ao apontar seus efeitos, que são refletidos em diversos âmbitos, inclusive nos materiais didáticos. Consideramos que a abordagem intercultural das identidades, no contexto da educação linguística, contribui para concebermos o que é pertinente na discussão relativa à produção e ao uso especificamente dos livros didáticos.

Entendemos que o processo de ensino de línguas lida, diretamente, com questões sociais, políticas e ideológicas (PENNYCOOK, 1998 e 2006), o que vai além da análise dos aspectos morfossintáticos (LEFFA, 1998). Consequentemente, temos o ensino-aprendizagem como um processo pedagógico, implicado na natureza sociopolítica das línguas, por isso alguns autores buscam ressignificar a educação linguística associando a linguagem a questões políticas e ideológicas (PENNYCOOK 1998, 2006; MENDES, 2010; SILVA JUNIOR e MATOS, 2019).

Pensar a educação linguística, então, é uma tarefa complexa, principalmente se considerarmos a articulação da língua com as culturas vigentes em cada tempo e lugar. Culturas, no plural, por compreendermos que dentro de uma língua existe mais de uma cultura e todas elas devem ser compreendidas, respeitadas e incluídas no processo educacional. Dessa maneira, quando a linguagem está relacionada às concepções interculturais é promovido um diálogo entre as culturas e as identidades sociais, para que variados grupos possam ser ouvidos. Esse processo de compreensão da cultura do Outro

---

<sup>1</sup> A presente investigação, a qual foi classificada como 1º melhor trabalho da Área de Letras, Linguística e Artes, na categoria de Pôster Digital, atribuiu “Menção Honrosa” à autora e orientadora, no dia 08 de novembro de 2019, pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e Coordenação de Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, no encerramento do 29º Encontro de Iniciação Científica (EIC).

<sup>2</sup> “O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação [...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

não se dá exclusivamente pela necessidade de comunicação, mas principalmente pelo rompimento com concepções de superioridade cultural geradoras de injustiças sociais. Desse modo, a interculturalidade uma ferramenta teórica e política que possibilita a (des)construção da identidade do Outro e a resignificação das nossas ideias sobre o Outro.

Dessa maneira, este trabalho localiza-se no campo da Linguística Aplicada e propõe dialogar com as concepções sociais contemporâneas quanto às identidades socioculturais. Tem como objetivo principal analisar criticamente, de acordo com as concepções interculturais (WASLH, 2009), as identidades negras e femininas, e suas interseccionalidades, e a identidades indígenas, presentes nos livros didáticos (doravante LDs) de língua portuguesa no contexto brasileiro.

## 1 Fundamentação teórica

### 1.1 Linguística Aplicada na contemporaneidade

Neste trabalho adotamos, como área de pesquisa, a Linguística Aplicada Crítica (LAC), que tem foco nos diversos problemas sociais vinculados às desigualdades e aos privilégios – os quais são naturalizados na sociedade brasileira – numa perspectiva crítica e ideológica (PENNYCOOK, 1998) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006). A noção de transgressiva está vinculada à “[...] interdisciplinaridade, [que] tem a ver com movimento, fluidez e mudança” (PENNYCOOK, 2003, p.73).

A Linguística Aplicada (LA) é uma Ciência Social que estuda, de maneira crítica e sociopolítica, os problemas relativos à linguagem. Anteriormente, o foco dessa ciência era voltado ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, atualmente está voltado às variadas questões sociais com o objetivo de buscar a equidade entre os envolvidos<sup>3</sup>. Para isso, a LA dialoga com outras ciências, tais como a Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia e, também, com movimentos sociais de natureza humanitária, bem como o movimento negro e o feminismo. Tornando-se assim, uma ciência *indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) que dar espaço e voz àqueles que foram historicamente e colonialmente silenciados e tiveram suas culturas negadas, especialmente no plano epistêmico.

Outros conhecimentos foram e são até hoje excluídos daquilo que é tido como científico, e o valor desses saberes foi retirado pela colonialidade. Perguntamo-nos: as vivências dos movimentos negros não são valiosos para academia? Os saberes dos grupos étnicos indígenas não acrescentam nada à ciência? A reflexão em torno desses e outros pontos proporcionou refletir e dialogar sobre a relevância desses saberes epistemológicos. Segundo Moita Lopes (2006, p. 85, grifos nossos), “a questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a *reinvenção de formas de produzir conhecimento*, uma vez que *a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la*.” O alinhamento a essas ideias possibilita compreender que a reinvenção da vida social está diretamente relacionada aos conhecimentos produzidos pela pesquisa científica.

---

<sup>3</sup> Os estudos aplicados na área da linguagem foram iniciados na década de 40 com o foco no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras após a Segunda Guerra Mundial. Na década de 60 abarcou o estudo da tradução. A primeira virada foi com trabalho de Widdowson no final da década de 70 distinguindo a Linguística Aplicada da Linguística e se auto declarando “linguista aplicado”. A segunda virada voltou-se aos contextos institucionais, tais como mídia, clínica médica etc. (antes as investigações eram delimitadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras), pesquisando aspectos da língua materna, letramentos e disciplinas do currículo. (MOITA LOPES, 2009) Somente a partir da década de 90 que a LA começou a se reinventar até atingir o seu atual status de Ciência Social interdisciplinar (MATOS, 2013).

Portanto, a LA busca compreender como a linguagem se manifesta em diversas esferas sociais, com uma visão política pedagógica (PENNYCOOK, 1998). Em consoante, Rajagopalan (1998, 2003) compreende que não se pode descrever a língua e seu uso fora do contexto, isto é, da sociedade na qual ela é utilizada. Assim, assumimos que a LA tem como prioridade a investigação do processo da vida social, o que permite explorar a relação entre língua e sociedade. O linguista insiste na análise de “uma língua”, opondo-se ao termo “língua” – sem o uso do artigo –, tomada de modo genérico e igual para todos, pois rejeita o termo “língua” no sentido abstrato (RAJAGOPALAN, 1998). Segundo o autor,

[...] enquanto o conceito de “**a língua**” pode ser explicado de modo formal ou funcional, em termos behaviorísticos ou mentalistas ou em termos de qualquer uma das outras conhecidas oposições binárias cujas discussões lhes tomam [aos linguistas] uma parte enorme do tempo, o conceito de “**uma língua**” apenas faz sentido quando entendido como sendo geopolítico [...] (RAJAGOPALAN, 1998, p. 25, grifos nossos).

Logo, para Rajagopalan, o contexto social, político, econômico, cultural, e tantas outras esferas sociais, fazem parte da construção identitária linguística, tendo em vista que as abordagens desse teórico são enfáticas em relação à identidade linguística. Assim, para o autor, continuar com o pensamento científico enclausurado nas antigas noções da língua é não considerar as mudanças políticas em escala global nem observar as questões que encaminham a análise para outras direções e para concepções contemporâneas do que deve ser compreendido sobre “uma língua”.

## 1.2 Interculturalidade Crítica

A cultura no ensino-aprendizagem de línguas era considerada, até recentemente, algo irrelevante, sendo vista como um subproduto na área da educação. Essa percepção começou a mudar após a difusão do comércio internacional, com o fim da Segunda Guerra Mundial (MOITA LOPES, 2009), juntamente com o surgimento do método audiolingual, durante o transcorrer dessa guerra, e a expansão de abordagens voltada ao aprendizado da leitura, após a Guerra (LEFFA, 1988). Atualmente, essa percepção da cultura como elemento inferior seja no ensino e na aprendizagem de línguas maternas, estrangeiras ou adicionais tem sido desconstruída, principalmente por pesquisadores de diferentes áreas que se dedicam aos estudos interculturais.

A interculturalidade crítica, uma área de estudos da LA, compreende o processo em que duas ou mais culturas têm algum tipo de comunicação, favorecendo assim a

interação social. Entretanto, de acordo com a linguística Catherine Walsh (2009), que cunhou o termo, afirma que se trata de um projeto de luta pela justiça e transformação social. A saber:

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (WALSH, 2009, p. 2).

Desse modo, a interculturalidade dita como crítica busca incessantemente promover a equidade social e, por ser uma tarefa a longo prazo, compreende que se trata de um processo em pleno desenvolvimento. Pensar a interculturalidade é pensar nas possibilidades diversas de um mundo igualitário e para alcançar tal objetivo é preciso decolonizar a estrutura-colonial-racista presente na sociedade. A transformação das estruturas segregadoras são necessárias, posto que estamos inseridos nessas estruturas e podemos ser agentes de manutenção das concepções coloniais recorrentes em nossas relações sociais.

Em consonância com Catherine Walsh, García Martínéz (2007) afirma que a concepção intercultural não parte da ideia de imigrante como um sujeito culturalmente diferente, mas de uma categoria de sujeito de direitos. Isso se inscreve no direito à diversidade dentro de um quadro mais amplo da igualdade geral de direitos.

Ainda para García Martínéz (2017), o processo da interculturalidade não é “natural” ou “automático”, principalmente porque, na maioria das situações, não possuímos os repertórios necessários para entender a complexidade social e a diversidade cultural da nossa sociedade. Logo, se não conseguimos lidar, em determinadas situações, com a diversidade linguístico-cultural da língua materna, naturalmente haverá conflitos com relação a aspectos socioculturais da língua estrangeira, por isso a interculturalidade se torna mais que necessária.

Essa reflexão provoca García Martínéz a definir a ideologia intercultural como:

[...] um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas (GARCÍA MARTINÉZ et alii 2007, p. 134).

Dessa maneira, a interculturalidade na educação linguística está direcionada, como dito anteriormente, aos problemas relativos à linguagem, por meio do diálogo e da

convivência, disseminando a desnaturalização de questões sociais que acolhem as diferenças. Assim, ser agente intercultural está além do multiculturalismo<sup>4</sup>, trata-se de uma posição que aposta na desnaturalização social, ideológica e política, contínua e complexa.

Matos (2014, p. 174), preocupada com essa perspectiva de trabalho, afirma: “quando falo de cultura de uma língua estrangeira, não me refiro à celebração folclórica da diversidade de países ou nações através de suas características estereotipadas”, mas das relações sociais que afetam a vida de muitos sujeitos sociais. Portanto, a interculturalidade não se define como um repertório de hábitos, costumes, crenças, festas, tradições etc., pois a perspectiva intercultural aposta na inseparabilidade do ensino da língua como cultura e, para que a heterogeneidade social esteja presente, antes de tudo, é importante promover a reflexão crítica dos estudantes, o que possibilita o espaço de diálogo entre culturas.

### **1.3 Identidades sociais: constituição e segregação**

Os estudos das Ciências Sociais, e também a Linguística Aplicada, vêm se preocupando com a questão da identidade. Mas, afinal, o que é identidade? Segundo Souza (1994, p.17), “a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros”, assim, a questão da diferença é explícita e marcante quando o assunto é identidade. Em conformidade com a afirmação de Souza, Moita Lopes (2003, p. 34), afirma que

[...] a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso.

Dessa maneira, Moita Lopes compreende que uma identidade social é definida pelos discursos nos quais a pessoa está envolvida. Isso significa que pela linguagem somos construídos como sujeitos em sociedades específicas, não falamos apenas como interlocutores, mas, principalmente, como homem, mulher, negro, homossexual etc (MOITA LOPES, 2003). Assim, a construção identitária é concretizada por meio do diálogo, ou seja, depende do ato comunicativo, visto que nossos discursos exercem

---

<sup>4</sup> O conceito de multicultural refere-se às políticas que reconhecem a existência de uma diversidade cultural no mesmo espaço geográfico. Entretanto, não promovem o diálogo e convivência entre essas culturas, essa promoção de interação fica a encargo da interculturalidade (IDÁÑEZ e BURASCHI, 2012).



influência sobre as identidades sociais. Com Rajagopalan, entendemos que a constituição identitária ocorre por meio dos diálogos, como insiste Hall (2007):

[...] as identidades são constituídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2007, p. 109).

A construção das identidades, desse modo, está em permanente estado de transformação, porque constantemente as identidades são reconstruídas, elas se adaptam às necessidades que vão surgindo no contexto social (RAJAGOPALAN, 2003). Isso significa dizer que as identidades estão sujeitas a mudanças devido às esferas sociais nas quais estão inseridas. Assim, as identidades sociais não são estanques e imutáveis, elas são flexíveis e mudam continuamente. Esse ponto também é observado por Hall (2007), que propôs um detalhamento quanto às identidades culturais modernas, pois indica que estão em fragmentação em função do surgimento de novas identidades no contexto contemporâneo.

Coracini (2007, p. 2), autora que trata da concepção de língua como construção social, histórica e ideológica, afirma, para ilustrar, que “ser brasileiro é ser o que dizem que somos e ver o outro do modo como o vemos”. Logo, segundo Coracini, há a possibilidade, no uso da linguagem, de (des)construirmos as identidades, visto que aquilo que dizemos é o que somos. Essa (des)construção é uma tarefa possível por meio do LD; afinal, ele possibilita ao estudante ter contato com a identidade do Outro. Dessa maneira, desnaturalizar e ressignificar toda e qualquer mensagem ideológica que desfavoreça, menospreze ou ridicularize a cultura alheia é um processo que precisa ser acolhido por todos que aceitam a proposta intercultural crítica (WALSH, 2009).

Tanto em relação a uma língua materna quanto estrangeira, o ensino intercultural necessita dar atenção especial às concepções culturais que o estudante tiver acesso durante o processo de educação linguística para que colabore com a construção identitária. Diversos fatores são contribuintes para constituição das identidades, pois ao emitimos discursos dizemos muito de nós mesmos. Quando um homem fala, ele não fala apenas como uma pessoa do sexo performativo masculino, ele fala como homem, branco, hetero e reúne todos os fatores que interferem na formação da sua identidade (MOITA LOPES, 2003, 2006, 2013).

Disto isso, notamos a existência de normas que determinam como somos, ou devemos ser, de acordo com o que se tem como natural. Judith Butler, filósofa política

estadunidense e teórica das teorias de gênero feminino e da teoria *queer*, discute sobre isso em sua obra “Problemas de gênero”, a saber:

O gênero mostra ser performativo [...], isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. [...] Não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída (BUTLER, 2010, p. 48).

Dessa maneira, o ser homem ou o ser mulher, de acordo com as especificidades da sociedade em que um sujeito está inserido, é uma concepção performativa, construída ao longo do tempo. Assim, estamos inseridos em uma estrutura que regula de maneira excessivamente rígida os nossos atos, tornando determinadas performances aceitáveis e outras menos aceitáveis (BUTLER, 2010). Trata-se, então, de uma ideia de repetição de ações, que tomam força dia a dia, e se naturalizam na sociedade, determinando o que é ser uma mulher e o que é ser um homem, por exemplo.

Para outras pesquisadoras, as questões de gênero precisam ser observadas em uma escala social mais extensa, como explica, Kimberlé Williams Crenshaw, autora norte-americana pesquisadora e defensora dos direitos civis, ao discutir a relação entre o patriarcado, capitalismo e racismo, ou seja, a configuração da interseccionalidade. Consoante a essa perspectiva, no Brasil, a doutoranda baiana em estudos sobre mulheres, gênero e feminismo, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Carla Akotirene (2019) propõe reconhecer outro marco civilizatório a partir da interseccionalidade.

Também Djamila Ribeiro (2019) observa, em seu livro *Lugar de Fala*, que a relação social existente entre o homem branco, a mulher branca, o homem negro e a mulher negra dispõe cada um em uma ordem hierárquica que coloca a mulher retinta em última posição. A filósofa paulistana afirma que a insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, provoca a visibilidade de somente uma parte desse ser mulher (RIBEIRO, 2019), o que enfatiza esse pensamento ideológico, em detrimento de um reconhecimento étnico-racial mais amplo.

Dessa forma, enquanto as mulheres brancas sofrem a opressão causada pelo patriarcado e os homens negros sofrem por questões raciais, as mulheres negras são oprimidas tanto por questões raciais quanto machistas. Além disso, debater a posição social ocupada por cada grupo/identidade, que está relacionado às suas respectivas etnias, gêneros, sexualidades, classes e culturas, leva-nos à necessidade de combater os diferentes tipos de opressão. Ressaltamos que, Carla Akotirene e Djamila Ribeiro têm um

olhar para as questões de gênero que considera a influência das relações étnico-raciais e interraciais, ou seja, ambas estudam o gênero e suas interseccionalidades.

Pensando na urgência da abordagem das sociabilidades étnicas pela educação linguística, recorreremos à lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que dialoga com as concepções interculturais, porque está relacionada a um processo de resistência e incentiva o ensino cultural dos povos negros e indígenas (grupos étnicos que são marginalizados na sociedade brasileira):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de **ensino fundamental** e de ensino médio, públicos e privados, **torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, **a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira** e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros **serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Documentos como esse são relevantes no que diz respeito às políticas linguísticas. É inegável que a opressão à população negra e indígena na sociedade brasileira é um fator histórico e colonial, e necessário notar que elas sofrem as marcas da colonização até os dias atuais, com a invisibilidade, preconceito, racismo, xenofobia, e tantas outras formas de opressão desses grupos étnicos em sociedade.

Pensando nisso, Silvio Almeida (2019), um professor e pesquisador da faculdade de direito da USP (Universidade de São Paulo), afirma que o racismo no Brasil é um fator estrutural, portanto histórico, o que mostra que o racismo transcende o âmbito da ação individual. Para ele, o racismo estrutural está nas mais variadas relações sociais na escola, na igreja, dentro de casa etc.

As reflexões desse autor foram pertinentes para pensarmos os aspectos estruturais do racismo, no sentido de que ele ocupa todas as camadas sociais, desde as mais baixas até as mais altas, tanto em âmbito individual quanto institucional, por isso resolvemos investigar nos livros didáticos os reflexos da disposição dessa estrutura em um material destinado ao estudo do português.

## 2. Objetivos

O presente trabalho propõe uma análise comparativa entre textos, imagens e as respectivas atividades, propostas em dois LDs, para explorar as características das identidades sociais presentes neles. Trata-se, então, de uma pesquisa documental que pretende investigar as perspectivas que vêm sendo adotadas nos livros didáticos – *Estação Brasil: Português para estrangeiros* (BIZON, 2017) e *Português: Linguagens* (CEREJA, 2016) – tendo em vista auxiliar os professores a identificarem alternativas para o uso, a adaptação e a criação de atividades, com base na perspectiva intercultural (KRAMSH, 1993, MATOS, 2014; MENDES, 2010, 2011).

Para tanto, temos como objetivo geral comparar os livros didáticos de PLE e PLM a fim de investigar as características quanto à construção de identidades sociais na linguagem/discursos.

Como neste trabalho destacamos as identidades sociais, com ênfase nas de gênero e étnico-raciais, para tal foram elaborados três objetivos específicos. O primeiro é identificar como são apresentadas as identidades de gênero masculina e feminina, e as identidades étnicas do negro e indígena nos LDs. O segundo, propõe analisar criticamente o processo de construção das identidades de gênero e étnicas, a fim de observar se as abordagens contemplam as concepções interculturais. Para, em terceiro lugar, relacionar as identidades de gênero e étnicas com as propostas de atividades nos LDs, a fim de indicar meios para a concretização de um trabalho didático-pedagógico em perspectiva intercultural.

Para alcançarmos esses objetivos, investigaremos a heterogeneidade das identidades sociais presentes nos livros didáticos e priorizaremos a desnaturalização de uma noção de identidade fixa, que se associam às minoritárias e aos grupos minoritarizados<sup>5</sup>, por serem marginalizados e oprimidos por outras camadas sociais. Em síntese, nossa preocupação é compreender se essas identidades presentes nos LDs supracitados estão acompanhando as mudanças de uma sociedade contemporânea, tais como a liberdade da mulher branca, negra e indígena, as oportunidades igualitárias, entre outras. Por fim, pretendemos colaborar para promover a visibilidade dos grupos minoritarizados, dialogando com as concepções de gênero, etnia e interculturalidade, e, por fim, defender a equidade social.

---

<sup>5</sup> Compreendemos que **minoritárias** se refere ao número de falantes, e **minoritarizada** ao lugar de subalternidade ocupado impositivamente (SILVA JUNIOR, MATOS, 2019).

### 3. Metodologia

Esta pesquisa documental é de natureza indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), transdisciplinar (MATOS, 2018), transgressiva e antidisciplinar (PENNYCOOK 2001, 2006). Aborda um viés crítico, conforme as concepções de linguagem de Rajagopalan (1998, 2003, 2006) e críticas de Pennycook (2003), prioriza a educação linguística numa perspectiva didático-pedagógica (KRAMSCH, 2017), com base nas concepções interculturais da Linguística Aplicada em perspectiva intercultural (MARTINÉZ 2007 e WALSH, 2009).

Os materiais utilizados para análise são, como dissemos, os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) – *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), do 6º ano – e o de PLE – *Estação Brasil: Português para estrangeiros*, de Ana Cecília Cossi Bizon (2017), que, segundo a editora, foi elaborado especialmente para os estudantes não falantes de PLM que almejam obter a certificação pelo Celpe-Bras<sup>6</sup>.

O *corpus* da pesquisa foi organizado com textos (escritos e multimodais) e suas respectivas atividades, por estarem relacionadas com as identidades sociais que nos propomos a analisar. Logo, são os materiais que registram questões de gênero e aspectos ligados ao perfil étnico-racial, ou seja, sempre que for mencionado os termos “homem”, “mulher”, “negro”, “branco”, “indígena”, atentaremos em ver como estão sendo referidos. Para tanto, foi necessário a leitura e releitura de todos os textos e das atividades que constam nos livros didáticos.

Dessa forma, buscamos analisar, ao crivo da interculturalidade crítica (WALSH, 2009; MARTINÉZ, 2007), as atividades relacionadas aos aspectos socioculturais e à representação/representatividade das identidades sociais com foco nas sociabilidades negras, indígenas, brancas, femininas, masculinas e suas performances normativas.

Definimos, então, como base teórica, os trabalhos de alguns estudiosos na área da Linguística Aplicada, tais como Edleise Mendes (2007, 2010, 2011), que se dedica ao português como língua estrangeira e aos estudos interculturais da linguagem, Rajagopalan (1998, 2003), quanto ao caráter político da linguagem e identitário, Moita Lopes (2003, 2006 e 2013), relativo à constituição identitária, Catherine Walsh (2009) e García Martínéz (2007) da interculturalidade, dentre outros.

---

<sup>6</sup> O Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame brasileiro oficial, aplicado no Brasil e no exterior, com o objetivo de certificar proficiência em português como língua estrangeira (BRASIL, 2010).

Contamos com a colaboração de pesquisadores de outras epistemologias, como de algumas precursoras dos estudos de gênero na modernidade e pós-modernidade, como Beauvoir (2019) e Butler (2010), do feminismo negro e suas relações de gênero, como Djamila Ribeiro (2019) e Carla Akotirene (2019). Para discutimos aspectos relacionados às questões étnicas, buscamos as teorias de Silvio Almeida (2019) que discute o racismo estrutural, e as de Colaça (2018) para tratar das culturas indígenas.

Também executamos buscas no Google Acadêmico para consolidar o corpo teórico da nossa pesquisa. No dia 5 de setembro de 2018, no Google Acadêmico, primeiramente, utilizamos a palavra “Kramersch”, visto que se trata de uma importante autora da área dos estudos interculturais na LA e já estava prevista no plano de trabalho; em seguida, incluímos à palavra “Kramersch” a “intercultural” e localizamos vários trabalhos da autora, porém, a maioria estava em inglês, o que impossibilitou o acesso ao material durante o tempo de realização da pesquisa.

Fizemos uma segunda busca no Google aberto com as mesmas palavras e identificamos um trabalho da autora traduzido para o português, “Cultura no ensino de língua estrangeira”. 1, fizemos outra busca no Google Acadêmico por “linguagem”; “linguagem e identidades” e “identidades e língua”. Dentre os trabalhos que foram localizados, optamos por um deles por ser um livro organizado por Signorini (1998), no qual está reunido um conjunto de capítulos de outros autores pesquisadores no campo da LA. Apesar de o livro ser datado há mais de 20 anos, as discussões continuam pertinentes aos estudos atuais.

Seguimos estudando com esses livros e artigos, juntamente com a observação dos LDs que estão sendo analisados. Contudo, surgiu a necessidade de ler a obra de algum autor que abordasse diretamente sobre a temática de identidades nos livros didáticos. Assim, em janeiro de 2019, fizemos uma busca no Google Acadêmico por “Coracini”, “identidades” e localizamos dois trabalhos da docente: “Subjetividade e identidade do professor de português (LM)” e “Celebração do Outro na constituição de identidades”, esse segundo teve maior relação com esta pesquisa por se tratar de uma análise mais próxima à nossa proposição. O exercício de leitura desses materiais e dos livros didáticos, que analisamos, foi permanente até a conclusão do trabalho.

Como o objetivo geral desta pesquisa é “comparar os livros didáticos de PLE e PLM a fim de investigar as características quanto a construção de identidades sociais nos discursos”, o recorte da pesquisa circunscreve a identificação das características que representam as identidades étnico-raciais e de gênero. Buscamos compreender as

características identitárias por meio da “imagem” que é percebida pelo estudante ao utilizar, em aula de língua portuguesa, os LDs selecionados pelos professores para eles.

Para desenvolver a metodologia desta pesquisa, elaboramos, além dos objetivos, dois critérios de análise. O *primeiro critério* se volta à observação da visibilidade de grupos sociais nos livros didáticos de português brasileiro. Observamos se as abordagens, referentes às identidades, são diversificadas e politicamente heterogêneas e, portanto, interculturais. Para alcançar tal objetivo, propusemos duas questões: A representação dessas identidades está na perspectiva diversificada ou são apresentadas na mesma posição social? Podem ser consideradas relevantes socialmente as representações dessas identidades sociais nesses LDs?

O *segundo critério* de análise partiu da observação das propostas de trabalho do livro didático, para tanto, verificamos se elas contemplam a natureza intercultural identitária a fim de confirmar se trabalham em prol da promoção da visibilidade dos invisibilizados, ou seja, da equidade social. Tendo em vista que estamos trabalhando com identidades sociais que se encontram entre as minoritárias ou minoritarizadas, as quais são, geralmente, marginalizadas ou subalternizadas (negros, indígenas, femininas etc.), por sofrerem impactos diretos decorrentes das relações de poder, sobretudo pela imposição dos grupos hegemônicos sobre outras identidades.

A seguir, faremos uma descrição dos livros didáticos, em seguida, apresentaremos os resultados obtidos por meio da análise do *corpus* e, também, reuniremos propostas para possam servir como alternativas aos professores de língua portuguesa que querem contextualizar esses dados à educação culturalmente sensível.

### 3.1 Descrição dos livros didáticos

O LD de PLE *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (2017) é organizado, segundo o seu sumário, em cinco linhas temáticas, as quais são denominadas “plataformas”: 1) Construções culturais; 2) Cotidiano; 3) Cidadania; 4) Trabalho e Qualidade de Vida e 5) Linguagens. Atentaremos inicialmente à primeira parte do livro “Construções culturais”, descrita pela autora, na apresentação do livro, da seguinte maneira:

Este é um tema complexo, pois sempre há riscos de generalizações, simplificações, receituário e estereótipos. Com o objetivo de sensibilizar o aprendiz para a complexidade da questão e enriquecer a discussão sobre as atitudes diante das diferenças culturais, abordamos alguns aspectos tais como humor, pontualidade, estereótipos e preconceitos (PEREIRA E ROCA, 2017, p. 8).

É perceptível que os autores desse LD buscam abordar cautelosamente a discussão acerca das diferenças culturais. Isso será considerado no processo de análise, pois entendemos que justamente por se tratar de um tema complexo deveria ser trabalhado com mais profundidade. Além disso, o LD de PLE trabalha com *links* nos quais são disponibilizados vídeos, em sua maioria documentários, que estão disponíveis no *site* da editora *Átomo*, os quais servem para completar as ideias expostas no livro, mas há pouca orientação para a exploração das informações contidas neles.

Tal descrição, relacionada aos aspectos culturais, encaminhou-nos a uma observação que partiu de questionamentos: quando surgem questões culturais nos LDs, o que está sendo considerado cultura? E, principalmente, como ela está sendo representada cada cultura nesses LDs? Esses questionamentos nos levaram a observar em que sentido é explorada a cultura do Brasil nesses LDs, a relação do que é representado com as identidades, e qual o perfil das propostas didático-pedagógicas.

Quanto ao LD de PLM, optamos pelo destinado ao 6º ano *Linguagens: Português* (CEREJA, 2015), por ter sido amplamente adotado pelas escolas públicas de Sergipe, no período correspondente a 2015-2019. Embora, a princípio, pensássemos em trabalhar com o LD do 9ºano, desistimos logo ao iniciar a observação dos materiais, pois percebemos que na série final do ensino fundamental o trabalho privilegia as estruturas gramaticais e com uma ausência considerável de aspectos comunicativos, o que dificultaria nossa análise, visto que poucos textos exploravam aspectos comparáveis com o livro de PLE, que declara alinhamento a uma abordagem comunicativa.

O LD do 6º ano é organizado em quatro unidades, sendo que cada uma possui um eixo temático e três capítulos. Os eixos temáticos das unidades são: 1) No mundo da fantasia; 2) Crianças; 3) Descobrimos quem sou eu e 4) Verde, adoro ver-te.

Por apostamos na efetividade de ensinar língua como cultura, tomamos a cultura como um fenômeno de conteúdo abrangente, que não se limita às questões cotidianas e aos costumes, mas inclui componentes explorados pelos estudos linguísticos. O tratamento da cultura na escola, muitas vezes, acontece a abordagem de um conjunto de informações sobre as peculiaridades do cotidiano, mas pouca reflexão acerca dos estereótipos em circulação na sociedade (FRIAS, 1991, SOUZA, 2018). Entre as várias possibilidades de estudo, a teorização das identidades sociais tornou-se uma opção premente no processo de avaliação dos livros didáticos, visto que o material está sendo explorado na área do ensino e aprendizagem.



#### 4. Resultados e discussões

Discutiremos, a partir de agora, os resultados obtidos ao longo do nosso trabalho, para tal, apresentaremos as análises realizadas. Como dito anteriormente, o *corpus* da nossa análise são os textos (escritos e multimodais) e suas respectivas atividades que estão relacionadas com as características das identidades de gênero e étnico-racial. Para que este relatório não seja de leitura cansativa e repetitiva, no momento, disponibilizamos algumas das análises que realizamos ao longo da pesquisa.

O livro didático (LD) de português como língua materna (PLM) não dá tratamento, de modo específico, às concepções culturais, como o de português como língua estrangeira (PLE) procura realizar; então, analisaremos ambos os livros em duas etapas: 1a. a análise das identidades de gênero, femininas e masculinas; 2a. reflexões relativas às identidades étnicas, negras e indígenas.

##### 4.1 Identidades de gênero: femininas e masculinas

Inicialmente, podemos observar a posição dos personagens que representam a figura feminina e masculina no livro didático (LD) de português como língua materna (PLM):

**Figura 1 LD de PLM: A mulher em busca de um príncipe encantado**



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 31).

Nessa primeira imagem, do LD de PLM, ao observarmos com atenção, conseguimos notar a relação com o conto "A Cinderela". Uma das versões desse conto é a do escritor francês Charles Perrault, de 1967, que relata a história de uma jovem honesta e belíssima que perdeu o sapato de cristal ao fugir do príncipe durante um baile realizado, organizado para o príncipe escolher sua esposa. Após a fuga de Cinderela, o príncipe, que

não sabia o nome da jovem nem como encontrá-la, resolveu procura-la em todo seu reino e nas cidades vizinhas, usando o sapato de cristal como medida no pé de todas as moças jovens que encontrasse, pois pretendia localizar a sua amada – Cinderela – para se casar com ela.

Na análise que fizemos em uma perspectiva crítica vemos que na tirinha acima há uma mulher que prova um sapato oferecido por um rapaz, com trajes reais –representando o príncipe –, que imagina ter encontrado a jovem que buscava. Contudo, ao vermos o sapato saltar do pé da mulher é notável que ela não é a jovem procurada pelo príncipe. Nesse contexto, levantamos alguns questionamentos: qual foi o objetivo da jovem da tira ao fingir que a jovem que o príncipe buscava era ela? Ao relacionarmos o que está disposto na tirinha com o conto clássico, notamos que essa ação, de fingir ser a jovem que fugiu do baile, está associada ao desejo de unir-se ao príncipe, uma vez que ele estava em busca de sua amada para se casar. Situação de vida que durante muitos anos na história da humanidade, e em várias culturas, foi o objetivo principal a ser alcançado pelas mulheres (BEAUVOIR, 2019).

Essa discussão pode ser desenvolvida no processo de ensino de PLM, mesmo que o foco do LD seja a descontração, pois voltar a visão dos estudantes para os meios de apropriação dos gêneros é um meio para ampliar as reflexões para além do riso. O docente pode questionar a função cômica de produções dessa natureza e, assim, desnaturalizar a ideia da mulher que necessita de um homem (cônjuge) ao seu lado. Além disso, trabalhar com essas concepções que colocam a mulher nessa posição inferiorizada, reforça estereótipos, não discute a noção antissegregadora de gênero, portanto, não possibilita fazer uma leitura crítica nem intercultural a partir de imagens.

Assim, sob o crivo da LA, estamos questionando essa “receita tradicional de sucesso da indústria de livros de língua estrangeira”, que opta por elaborar LDs centrados nos aspectos formais (MENDES, 2010, p. 59), ou seja, para obter lucro, a indústria de produção de LD pode ser guiada por interesses pouco educacionais. Diante disso, preocupamo-nos com o fato de as editoras deixarem em segundo plano o conteúdo intercultural, desprezar a educação linguística e evitar a discussão política, ideológica e cultural com os estudantes.

Em relação aos aspectos sociais da sociedade contemporânea, podemos afirmar que o texto representa a identidade feminina de uma mulher que, por fingir ser a Cinderela, provavelmente deseja ser cortejada ou, até mesmo, está em busca de um homem para matrimônio. Apesar de essa tira ter sido apresentada com o intuito de

descontração, todas as oportunidades podem ser aproveitadas pelo professor que adote a perspectiva intercultural. Como mais adiante, na página 38 (Figura 9 do LD de PLM – em anexo), encontra-se uma atividade mais alinhada aos pontos ressaltados neste trabalho, entendemos ser importante ir, gradativamente, mobilizando os conhecimentos prévios dos estudantes.

Na proposta em análise há um trecho de uma nova versão do conto “A Cinderela” que propõe aos leitores uma brincadeira “com a tradição dos contos maravilhosos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 38), enquanto nos faz refletir acerca da variedade de versões que modificam a história, misturam os personagens de outros contos e até proporcionam adaptações para os dias de hoje.

Nessa atividade, vemos diversos pontos estratégicos sendo trabalhados com os estudantes do 6º ano com o português como LM, visto que a língua portuguesa, além da gramática, tem nos gêneros discursivos um campo produtivo para exploração de temas culturais, além de possibilitar a exposição de pontos de vista dos estudantes e suscitar a relação do conteúdo exposto na sala de aula com a realidade da sociedade atual.

No entanto, para que seja estimulada a criticidade dos alunos, no contexto da sala de aula, o professor é um elemento fundamental, uma vez que possui conhecimentos múltiplos e mais vivências, leituras, diálogos diversos etc. que poderão ser compartilhados com os estudantes para haver ampliação da percepção do mundo circundante. Principalmente na realidade das escolas públicas no Brasil, onde há uma pluralidade de gêneros, etnias, sexualidades, regionalidades etc. o professor tem grande responsabilidade. É inegável que a representatividade da identidade feminina, nesses LDs, principalmente, no LD de PLM (CEREJA; MAGALHÃES, 2015) é posicionada em segundo plano em relação à identidade masculina, e o professor pode assumir o papel de marcar isso aos estudantes.

Ao analisarmos os quadrinhos das figuras 10, 11, 12 e 13 (LD de PLM, anexo), observamos uma história em quadrinhos, aparentemente inofensiva, na qual dialogam mãe, pai e filha. Contudo, a disposição das personagens no decorrer da história permite notar sociabilidades comuns em uma “família tradicional” (ver figura 10 a 13, em anexo). Enquanto o pai convida a filha para jogar damas, a mãe encontra-se ocupada com os cuidados domésticos e, inclusive, convida a filha para ajudá-la. Nesse caso, torna-se necessário rever os conceitos de família que estão sendo apresentados no LD e observar como são, de fato, constituídas as famílias nas práticas cotidianas da sociedade

contemporânea, visto que as composições familiares não estão mais resumidas a um núcleo entre pai, mãe e filhos.

Como neste trabalho adotamos as concepções de Butler (2010) quanto à noção de gênero, enfatizamos que o mundo no contexto socio-histórico é desempenhado pelos indivíduos envolvidos por performances. Isso significa que existem performances de feminilidade e masculinidade, as quais irão contribuir para a construção identitária dos sujeitos em questão. Dessa maneira, quando uma mulher senta de pernas cruzadas, usa maquiagem e assume como sua responsabilidade os cuidados domésticos, realiza performances que estão relacionadas com a construção identitária feminina.

Essas discussões são fatores contributivos à discussão acerca da identidade de gênero, e o professor pode contar com materiais auxiliares, e outros textos que tratem da temática para discutir conteúdos relacionados com uma família negra, casais que decidem não ter filhos, casais homoafetivos, com e sem filhos, mães negras das periferia e solteiras etc. Com base na pesquisa realizada, sugerimos apresentar aos estudantes que existem outras construções familiares e que essas outras formas de família não possuem nada de equivocado por serem diferentes.

Assim, o professor pode incentivar os meninos ao trabalho doméstico, desconstruindo e desnaturalizando a ideia de que essa é uma responsabilidade da mulher. Outra questão que pode ser trabalhada diz respeito às mulheres e mães não estarem em um relacionamento conjugal com os respectivos pais dos seus filhos, fato que decorre de outras escolhas de vida. Como essa segunda questão pode ser mais delicada, caso haja alguma criança passando por isso, o professor precisa avaliar se tal discussão poderia gerar desconforto entre os estudantes e antes de propor os debates na classe.

Ressaltamos que é preciso ter maior cuidado e atenção ao elaborar atividades com temáticas fora dos padrões da sociedade e alertamos para a necessidade de o docente conhecer bem sua turma, para conseguir desenvolver um trabalho que todos possam ampliar conhecimentos e participar produtivamente de debates. Isso não significa que estamos ignorando ou evitando os conflitos existentes entre os envolvidos, mas propomos ao professor antecipar as circunstâncias que podem emergir na escola.

Situações como as que foram apresentadas apontam as consequências das relações de poder e das interações discursivas em torno de temáticas ligadas aos gêneros feminino e masculino (MOITA LOPES, 2003, 2013). O poder que o homem exerce sobre a mulher, em todas as áreas sociais, é histórico, e indica a posição da mulher que sempre esteve nos

bastidores, servindo aos homens (BEAUVOIR, 2019), por isso há esforços no sentido de tematizar conquistas femininas na atualidade.

**Figura 2 LD de PLE: A mulher no mercado de trabalho**

## **Um pouco mais sobre questões culturais**

O texto anterior – conversa entre o estadunidense e o chinês – ilustra como são delicadas as questões culturais. E, também, que falantes da mesma língua, em conversas do dia a dia, revelam estereótipos e juízos de valor, muitas vezes sem se darem conta. Um exemplo típico é a situação que você acabou de ler na tirinha do *Só rindo*. Veja algumas outras situações possíveis:

### **Situação 1:**

Dois amigos estão conversando:

*Pedro*: – Eu? Deus me livre ter chefe mulher!

*João*: – Que bobagem! Eu tive uma que era tão capaz quanto um homem!

**Comentário:** apesar de João achar que estava defendendo as mulheres, sua fala revela que, na verdade, os homens é que sempre são capazes e ele teve sorte de ter tido uma chefe que tivesse capacidade semelhante à de um homem.

Fonte: Bizon (2017, p. 28 e 29).

Essa parte do livro didático de PLE, assim como na atividade anterior, encontra-se na plataforma “Construções culturais” e é introduzido pelo título: “Um pouco mais sobre questões culturais”. A primeira parte da atividade contém uma conversa entre dois homens, na qual ambos expressam em suas falas visões machistas. Pedro declara: “Eu? Deus me livre ter chefe mulher!”, o que deixa claro, para o estudante a rejeição em ser liderado por uma mulher no setor profissional. Em seguida, João, na tentativa de defender a mulher, responde: “Que bobagem! Eu tive uma que “era tão capaz quanto um homem!” Essa colocação da parte do personagem João revela que a capacidade profissional pertence, primeiramente, aos homens e que ele, o personagem, vê que uma chefe mulher pode demonstrar capacidade semelhante a de um homem, por isso tem valor social.

Diante disso, insistimos na necessidade de repensar a linguagem, considerando aspectos variados, como a raça, o gênero, outras relações de poder e a desigualdade

(PENNYCOOK, 1998; 2006), o que permite entender que essas identidades não são representadas nesses livros por acaso, mas, pela linguagem, são realizadas ações no contexto social, cujo respaldo é ideológico.

Além disso, o LD, mais uma vez, não sugere um modo para explorar esse último texto, apenas apresenta-o e segue com atividades que abordam outros textos. Considerando que não há exploração nenhuma de cunho político e social (WALSH, 2009), compreendemos que as identidades, apresentadas nessas figuras, não acompanham a contemporaneidade da sociedade brasileira, que já questiona a posição da mulher sendo inferior em relação ao homem, uma vez que os movimentos feministas do Brasil lutam contra essa pauta. Cabe ao docente, então, desenvolver a temática numa perspectiva crítica, visto que o LD não dá suporte para isso.

Observamos também que, na primeira unidade do LD de PLM, é explorada a intertextualidade, pois os contos e as imagens que são apresentados apropriam-se de alguns elementos de outros textos (KOCH, 2015). Por sua vez, no LD de PLE, a figura masculina é vista como superior à feminina, enquanto no LD de PLM há uma manutenção das concepções passadas pelos contos de fada, nos quais a mulher é caracterizada como aquela que necessita de um homem para torná-la feliz e protegida.

Historicamente, os homens sempre tiveram uma relação de poder em todas as áreas sociais, inclusive em relação às mulheres. Enquanto isso, a maioria das mulheres está em situação subalterna e submissa (BEAUVOIR, 2019). Como consideramos relevante essa discussão no âmbito educacional, principalmente nas aulas voltadas à educação linguística, sugerimos haver a periódica análise dos livros didáticos sob o viés da interculturalidade, o que possibilita entender o modo como as identidades femininas e masculinas estão representadas e suas performances. Possibilitar a desnaturalização das concepções machistas, misóginas, sexistas e patriarcais também é um interesse da interculturalidade e, ao oferecermos espaços para que as vozes que estão à margem sejam ouvidas (MOITA LOPES, 2006), nós, como professores, estamos contribuindo, por meio da educação, para o fortalecimento de um processo de resistência.

Ao chamarmos a atenção dos professores para as questões identitárias nos LDs, não estamos negando o valor das construções linguísticas nos materiais, mas ressaltamos a necessidade de haver um trabalho mais completo, que inclua um processo crítico, político e analítico, buscando desconstruir a identidade de gênero da mulher submissa, tola e frágil. Além disso, outra possibilidade de desconstrução no âmbito da educação,

como apontamos na análise da figura 2, é o lugar da mulher nos âmbitos profissionais que é questionado com base na capacidade profissional.

#### **4.2 Identidade étnica: afro-brasileira**

Quanto à relação entre identidade e questões étnicas, fizemos um recorte restringindo as nossas observações às etnias branca, afro-brasileira e indígena, visto não ser possível abranger a diversidade de etnias brasileiras no limite desta pesquisa.

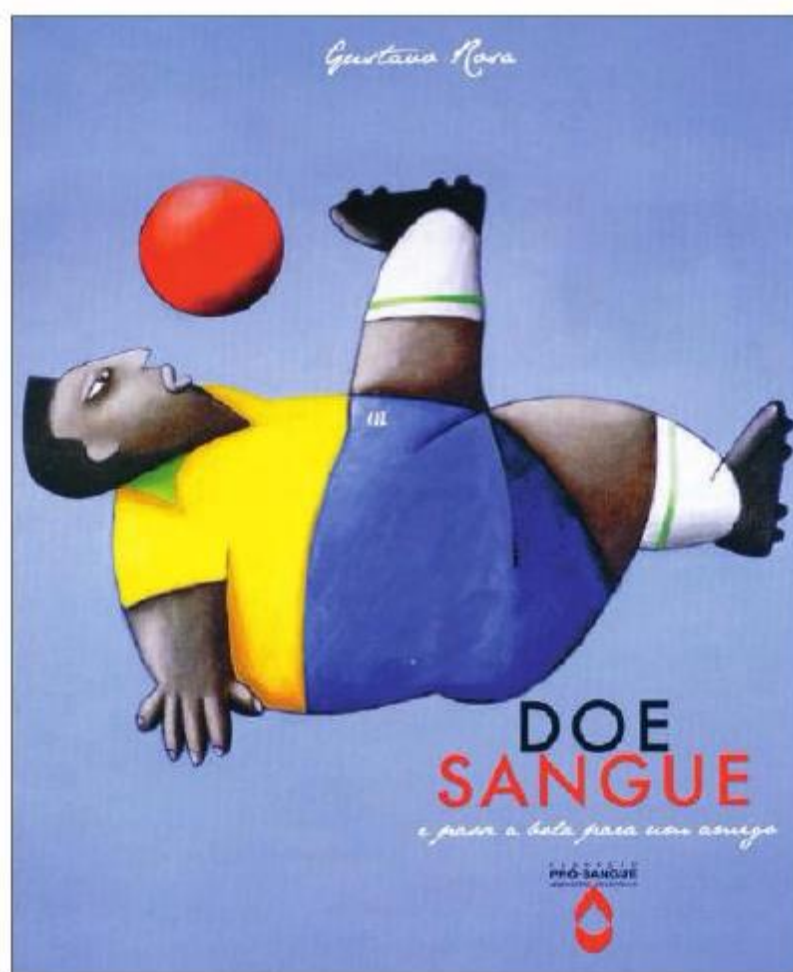
Dessa forma, quando voltamos os nossos olhares para as questões identitárias enxergamos que algumas identidades encontram-se em posições de subordinação a outras identidades. Dentre essas, que são minoritárias, estão as identidades negras, e quando dizemos “negras” não estamos fazendo referência apenas aos “pretos de pele retinta”, pois, neste trabalho, referimo-nos desde ao negro de pele mais escura até ao negro de pele mais clara na escala do colorismo<sup>7</sup>.

A perspectiva adotada nesta investigação reafirma a diversidade existente entre os negros e não nega que as opressões, principalmente as decorrentes do racismo estrutural, são refletidas de formas diferentes de acordo com os traços negroides de cada um. Entretanto, a nossa discussão está voltada para a presença ou ausência dessas identidades nos LDs, assim iniciamos a análise com uma das imagens retirada do LD de PLM.

---

<sup>7</sup> O colorismo ou a pigmentocracia é o processo de discriminação relacionado à cor da pele, assim, quanto mais pigmentada for a pele de uma pessoa, mais exclusão e discriminação ela irá sofrer. O racismo orienta-se na discriminação por identificação de raça, enquanto o colorismo somente do tom da pele. Dessa maneira, mesmo que o indivíduo seja reconhecido como negro, o tom da sua pele influenciará no tratamento que a sociedade dará a ele (DJOKIC, 2015).

**Figura 3 LD de PLM: Homem negro no futebol**



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 63).

Acima, encontra-se o anúncio de uma campanha publicitária, *Doe Sangue e Passe a Bola para um Amigo*, da Fundação Pró-Sangue. Nessa imagem, identificamos um homem negro, com o uniforme da seleção brasileira de futebol e com o número 10, na bermuda, promovendo a associação com Pelé. Após observarmos a imagem e verificarmos as discussões propostas aos estudantes na atividade posterior (figura 8, em anexo), confirmamos que as perguntas interpretativas não possuem mecanismos que auxiliam o professor e o estudante à abordagem intercultural, uma vez que estão restritas a explorar a relação da bola com o jogador.

Assim, essa atividade não contribui para uma discussão crítica, embora apresente uma figura que representa um homem negro em posição de ascensão social. Suponhamos que exista uma criança negra que estuda em uma escola onde a maioria das pessoas são brancas, perder a oportunidade de discutir o lugar em que esse “jogador” se encontra é fundamental. Para além disso, nem todas crianças negras terão a oportunidade de alcançar



o status social de Pelé e de outros homens negros, com seus rostos estampados nos setores midiáticos, por isso é necessário que o professor desenvolva uma atividade complementar que questione a representação social contida na imagem. Compreendemos que as etnias estão ligadas a aspectos que vão além das questões raciais, visto que a educação e suas raízes político-pedagógicas também fazem parte desses processos.

Algumas discussões podem ser levantadas pelo professor, para elaboração de uma atividade complementar, tais como: vocês costumam ver muitas pessoas negras nas mídias (sugestão de mídias, telenovelas, *influencer* digital, capa de revista etc.)? Seguem algum *influencer* digital negro nas redes sociais ou lembram de algum específico? Temos mulheres no futebol? Qual a representatividade delas frente aos jogadores? Por que não é uma esportista mulher que está representada nesta imagem? Com essas e outras perguntas, propostas pelo professor, os estudantes podem passar a refletir em torno da posição e das oportunidades do negro na sociedade brasileira.

Por exemplo: uma pessoa negra da periferia, que estudou em escolas públicas, pode ter uma percepção social diferente em relação a outra pessoa, branca (ou até mesmo negra), que se formou em escolas privadas. Uma discussão em torno dessa questão pode permitir a identificação dos fatores que são colaborativos na construção das identidades sociais negras. Ao direcionar a discussão nessa perspectiva os estudantes serão capazes de refletir criticamente sobre parte da desigualdade existe em nosso país.

Pensando nisso, Akotirene (2019) defende outro marco civilizatório para a população negra com o foco nas mulheres, por isso faz uso do termo interseccionalidade para discutir o que é ser mulher negra no contexto dos discursos feministas hegemônico.

É por estar afastada da complexidade analítica do projeto descolonial que a interseccionalidade serve às tentativas salvacionistas do feminismo ocidental, porta voz moderno das mulheres oprimidas. [...] O ocidente secundariza classe e raça, faz das mulheres terceiro-mundistas vistas pelos “olhos ocidentais” como Outras, eternamente trabalhadoras exploradas, chefas de famílias. De novo, a interseccionalidade assegura interesses e lutas comuns entre irmãs inexistentes (AKOTIRENE, 2019, p. 94).

Essa autora reconhece a colocação da mulher negra em posição inferiorizada no “terceiro mundo”, em relação aos “olhos ocidentais”. Essas concepções sociais estão relacionadas à colonialidade, a um “embranquecimento” e a uma posição racista. A interseccionalidade é uma ferramenta metodológica, cuja contribuição dialoga com a Linguística Aplicada na perspectiva da equidade entre as classes sociais e da visibilidade dos sujeitos desprivilegiados socialmente. Portanto, a interseccionalidade trata da

inseparabilidade do capitalismo, racismo e patriarcado. Consoante essa ideia, Djamila Ribeiro (2019) afirma que o racismo e machismo agem de forma combinada, por isso o combate a essas opressões precisa ocorrer também de forma combinada.

Verificaremos um fragmento do livro de PLE, que trata assumidamente das questões étnicas. Esse trecho chamou nossa atenção por se tratar de uma campanha do Banco do Brasil que se refere ao “Dia da Consciência Negra” no Brasil (20 de novembro):

**Figura 4 LD de PLE: O dia da consciência negra**



Fonte: Bizon (2017, p. 150).

A abordagem acima é muito relevante, principalmente por ser de um LD que é utilizado no ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. Contudo, essa imagem não possui atividade correlacionada, portanto, o professor poderá introduzir a discussão de diversas formas, com a simples leitura e interpretação da propaganda ou com a preparação de um material de apoio ou até mesmo com um material didático extra. Indicamos que essa abordagem seja feita com cautela, para que os estudantes possam

entender o que significa e por que existe “O Dia da Consciência Negra”. Além disso, pode ser discutido o fato de essa data não ser reconhecida em todo o Brasil.

A campanha é significativa e mostra avanços nos quesitos diversidade e contemporaneidade, contudo, não podemos esquecer que, ao tratar-se de um banco, que recentemente censurou outra campanha (em 2019) que também abordava a temática da diversidade, estimula a refletir se de fato essas campanhas existem por questões de reconhecimento do valor étnico e racial ou são apenas um meio para atingir o maior público possível, favorecendo uma imagem positiva do banco.

Ao nos depararmos com situações como essas nos LDs, compreendemos como a representatividade das identidades se distingue nos livros. Além disso, como a visibilidade negra ultrapassa aspectos de representatividade, ao tratarmos desse assunto, não estamos tratando apenas de marcas e mídias que se veem obrigadas, por questões de “globalização”, a fazer uso da imagem negra, para qualificar seus próprios interesses econômicos, por meio do “reconhecimento” da diversidade presente no Brasil, estamos, na verdade, tematizando o racismo que não se limita à representatividade, pois a “presença de pessoas negras e de outros grupos minoritarizados em espaços de poder e decisão não significa que a instituição deixará de atuar de forma racista” (ALMEIDA, 2019, p. 49).

Para esse autor, o racismo é uma decorrência da estrutura social, ou seja, as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares normalizam a sociedade. Esse processo social ocorre por meio das relações mais simples do cotidiano às mais complexas. Por exemplo, quando alguém diz que um negro possui “traços finos” e por isso é bonito, que cabelo afro não combina com determinada profissão, que bonecas *barbies* são mais bonitas que bonecas negras de cabelos crespos ou comentários como “ele é um negro bonito”, levando a entender que negros são feios, mas há exceções, temos situações concretas de racismo estrutural existente na sociedade brasileira contemporânea. Catherine Walsh (2009) também compreende que essas posições de poder e raciais são constituídas dentro de uma estrutura e matriz colonial.

Ao focalizarmos os discursos e as identidades sociais, estamos lidando com questões de classe social, etnia, gênero, profissional e tantas outras que dialogam com a linguagem. Com Moita Lopes (2006), assumimos que essas especificidades precisam ser trabalhadas, de modo indisciplinar, mestiço e nômade, pela LA contemporânea, para que uma discussão enriquecedora possa ocorrer dentro do âmbito educacional, uma vez que

podemos romper com as concepções coloniais, preconceituosas e opressoras que perpetuam na sociedade brasileira.

#### **4.2.1 Identidade étnica: indígena**

Entre todas as identidades sociais, as quais analisamos desses LDs, as identidades indígenas são, sem dúvida, as mais estão ausentes, além de não vemos o reconhecimento da pluralidade étnica indígena, visto que são apresentados apenas com imagens, quase sem discussão ou exploração por meio de atividades próprias.

Os livros didáticos são ferramentas muito utilizadas no ensino de línguas, o que requer um cuidado no tratamento das informações que constam nele. Contudo, no caso das especificidades das populações indígenas, o professor, certamente, encontra-se em uma situação delicada, uma vez que as informações são praticamente nulas. O LD de PLM apresenta apenas duas imagens e uma atividade que correspondem às sociabilidades das identidades indígenas, e ambas serão apresentadas em sequência para que possamos prosseguir com a nossa discussão.

**Figura 5 LD de PLM: Línguas indígenas**

**Quantas línguas existem?**

Já existiram 10 mil línguas diferentes no mundo, número que com o passar dos anos foi diminuindo. Hoje, existem 6.700 línguas vivas e apenas 250 delas contam com mais de 1 milhão de falantes. Possivelmente existem outras línguas, faladas por habitantes de lugares inóspitos, ainda não descobertos. A divisão de línguas por continentes é a seguinte:

- Ásia 2.165**
- África 2.010**
- Oceania 1.300**
- América 1.000**
- Europa 225**

Estima-se que metade dessas línguas irá desaparecer até o ano de 2050, o que significa que uma língua irá se extinguir a cada cinco dias.

(Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – Língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 24.)



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 40).

A imagem não possui atividade para que haja o incentivo do livro didático ao debate intercultural, embora exista o reconhecimento da pluralidade linguística indígena, no diz respeito à diversidade desses grupos, nada é abordado. Apenas apresentar a quantidade de línguas de origem indígena não caracteriza uma perspectiva intercultural.

Ao reavermos o objetivo da Lei nº 11.645, que trata do ensino da “história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2008), percebemos que os aspectos históricos e culturais dos povos indígenas e afro-brasileiros são aspectos



que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Tendo isso em vista, o docente que também faz uso das concepções interculturais precisará usar materiais didáticos dessa natureza e explorar as informações presentes e ausentes.

**Figura 6 LD de PLM: Criança indígena nadando no rio**

## O ADJETIVO

### CONSTRUINDO O CONCEITO

Observe a foto abaixo, de Valéria Almeida.



1. Repare nos elementos que compõem a foto.
  - a) A cena é típica de região urbana ou de região rural? *Rural.*
  - b) Como é o lugar? Descreva-o. *É um trecho de rio ou lago, com um pier rústico, de madeira.*
  - c) Como está o dia: claro, escuro ou chuvoso? *Claro.*
2. Sobre a menina que se vê na foto, responda:
  - a) O que ela está fazendo? *Nadando ou brincando na água.*
  - b) O que indica tratar-se de uma garota indígena? *O rosto e o corpo com desenhos, o colar de contas e a pulseira colorida, a ausência de trajes de banho, a pele bronzeada.*
  - c) Como são os cabelos dela? *Longos, lisos e negros.*
  - d) Pela expressão, como você imagina que ela está? Responda em seu caderno.  

✗ • alegre
• triste
• pensativa
3. A menina da foto vive na aldeia indígena Sai Cinza, situada no norte do Estado do Pará. Você acha que a vida dela é diferente da sua? Por quê? *Resposta pessoal.*

### CONCEITUANDO

*Professor: Sugierimos que você aproveite a oportunidade para conversar com os alunos sobre diversidade social, étnica e cultural do Brasil.*

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 111).

Como notamos as atividades que acompanham a figura 6 em nada colaboram com a perspectiva intercultural ou com uma abordagem sociopolítica que permita discutir as questões de equidade social.

Como trata-se de um LD de língua materna, a obra foi submetida ao Plano Nacional do Livro Didático – para Língua Portuguesa, foi aprovada, por isso consta em

seu Guia, e deveria “reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (BRASIL, 2013, p.12). Contudo, a diversidade étnica que está sendo reproduzida não faz justiça aos nativos que ocupavam o território antes da chegada dos portugueses em 1500 e pouco valoriza uma parte da nossa identidade e a história de luta desses povos em âmbito nacional (BRASIL, 2008).

Portanto, mais uma vez, cabe ao professor explorar o que está implícito nesta imagem. Nesse caso, sugerimos um material complementar, como um vídeo ou texto curto que aborde a discussão dos estereótipos indígenas, porque muitas línguas indígenas desapareceram, devido à colonização e à luta dos povos indígenas, o que poderia gerar inúmeras discussões. Outra alternativa é a elaboração de perguntas, para que sejam avaliadas pelos estudantes, como, por exemplo: É possível identificar de qual grupo/tribo indígena é essa criança? No Brasil existem mais de 107 povos indígenas isolados só na Amazônia, em sua opinião, por que eles preferem viver assim?.

O desconhecimento das culturas indígenas leva-nos à reprodução de conhecimentos estereotipados, daquilo que acreditamos fazer parte da realidade indígena. É impossível caracterizar uma cultura indígena como a cultura que envolve todos os povos indígenas, assim como é impossível com os afro-brasileiros. Profissionais da área da educação precisam considerar a pluralidade cultural dessas comunidades e romper com as concepções estereotipadas deve ser uma prioridade para nós educadores.

Ressaltamos que os indígenas brasileiros não fazem parte de um único grupo étnico, uma só tribo, uma só cultura, eles possuem tanta diversidade como nós que estamos imersos em um mundo supostamente “globalizado” (MOITA LOPES, 2006).

Assim como o livro de PLM, o LD de PLE possui um apagamento significativo em relação às identidades indígenas. Nele é apresentada a imagem de uma criança (gênero biológico não identificado), com uma arara vermelha no ombro, que, pelos traços, podemos pressupor ser indígena, a saber:

**Figura 7 LD de PLM: Suposta criança indígena**



Fonte: Bizon (2017, p. 12).

O livro didático de português como língua estrangeira é notoriamente mais excludente que o de português como língua materna. A abordagem referente às questões indígenas são praticamente nulas. Notamos isso ao observarmos a imagem acima que, supostamente, é a representação de toda diversidade indígena do Brasil. E, se é excludente, não é possível que haja a relação em perspectiva intercultural, quanto a essa temática, nesse LD.

Embora os livros didáticos de português como língua estrangeira não estejam submetidos ao crivo da Lei nº 11.645 ou passem por uma avaliação como o PNLD, eles possuem o compromisso de apresentar o país para falantes de outras línguas, por isso poderiam divulgar a diversidade cultural da sociedade brasileira.

Quando retomamos o que está sendo denominado como cultura nesta pesquisa, devemos observar o que exatamente está sendo reproduzido na educação como cultura. Será que a abordagem da cultura indígena pode ficar restrito a pintar crianças no “dia do índio” ou a simples observação de imagens de indígenas reproduzidas sem contextualização nos livros didáticos? O foco da perspectiva intercultural não está limitado a reconhecer, respeitar ou valorizar as diferenças (que também o é), mas precisamente em promover a coexistência, compreensão recíproca e, principalmente, o diálogo intercultural que possibilita a busca de uma sociedade mais igualitária. (GARCÍA MARTÍNEZ, 2007)



Entre as identidades sociais que fazem parte das minoritárias, destacamos as identidades indígenas. Podemos afirmar que o apagamento das identidades indígenas também é, de certa forma, um fator estrutural. Desde o Brasil-colônia, os habitantes nativos das terras brasileiras passaram por uma série de opressões, dentre elas ressaltamos “a nova língua” (o português de Portugal) e a “uma nova religião” (promovida pelo processo de catequização). Os resultados são visíveis na sociedade atual, visto que não possuímos ensino das variadas línguas indígenas nas escolas públicas brasileiras, exceto em algumas aldeias. O apagamento dos povos indígenas e a visão equivocada de unidade é consequência da falta de conhecimentos específicos que está presente no cenário educacional de nosso país.

Esses discursos, relacionados à cultura indígena, não transmitem a realidade da constituição das identidades sociais, além de desconsiderar que não existe apenas uma “etnia indígena”. A pesquisadora Joyce Colaça (2018) discute essa questão da representação cultural indígena em suas pesquisas:

[...] cabe a pergunta: como fazer diferente, se num mundo supostamente globalizado e industrializado, os conhecimentos hão de ser compartilhados de modo a garantir uma igualdade? A história não tem retorno, não é possível mudar a sociedade de modo que ela comporte os saberes das comunidades indígenas para que possam dizer do seu mundo na atualidade (COLAÇA, 2018, p. 209).

De fato, como a pesquisadora afirma, não é possível fazermos o tempo retornar e adquirirmos informações sobre o Outro na perspectiva dos estudos referente ao indígena. Entretanto, os professores de línguas não podem contentar-se com um ensino “intercultural” que folcloriza e estereotipa a cultura indígena, especialmente porque o ensino intercultural não é resumido a essas práticas folclóricas (festas comemorativas, comidas típicas, religiões etc.), mas requer fazer o exercício de se colocar na posição sociopolítica do nativo da língua-alvo, por meio de um diálogo e refletir criticamente sobre as questões que estiverem expostas.

Colaça insiste que é preciso questionar o que está sendo passado em relação ao indígena no livro didático. Compreendemos que o ensino da cultura indígena é um desafio tanto para os autores dos livros didáticos como para o professor de línguas que provavelmente não teve uma formação que contemple essas questões. Cabe, então, ao professor, que escolher o ensino baseado na perspectiva intercultural, primeiramente, buscar desconstruir-se e estudar as sociabilidades de especialistas da área para que possa aplicar aulas compatíveis com essas necessidades.

Nessas últimas atividades, assim como nas anteriores, o docente que deseja lecionar na perspectiva intercultural necessita complementar o material para que seja possível estimular os estudantes a uma reflexão crítica. Entendemos que esse processo de reflexão, quando contínuo, se tornará um hábito nas aulas do professor e os estudantes contribuirão, cada vez mais, com o passar do tempo. Afinal, essa concepção vai ao encontro daquilo que compreendemos por avanços metodológicos, uma vez que o incentivo dos estudantes ao letramento crítico os conduzirá a uma aprendizagem autônoma.

Ao reconhecermos que as etnias são acompanhadas por construções socioculturais, compreendemos que tal perspectiva está situada na concepção contemporânea da LA, posto que essa ciência não enxerga as práticas sociais dissociada dos seus respectivos sujeitos, da influência da sua história e das suas práticas discursivas (MOITA LOPES, 2006). Desse modo, a interculturalidade toma lugar para compreendermos como estão dispostas essas questões na sociedade e, em nosso caso, nos livros didáticos.

## **Conclusões**

Partimos do pressuposto que a estrutura-colonial-racial da sociedade subalterniza, deslegitima e apaga culturas e, também, silencia as vozes desses grupos subalternos. Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa foi “comparar os livros didáticos de PLE e PLM a fim de investigar as características quanto a construção de identidades sociais na linguagem/discursos”, com foco na observação e na disposição das identidades de gênero e étnico-raciais. Ao crivo das perspectivas contemporâneas da Linguística Aplicada, tal como a interculturalidade crítica e decolonialidade, analisamos dois livros didáticos (LDs) de português.

Partindo desse modo de pensar Kramsch (2017) e Mendes (2010) afirmam que no processo educacional é preciso questionar o que está sendo considerado como “cultura” e como está sendo passado esse conteúdo. Desse modo, ao pensar a necessidade de mudança no modo de se conceber o ensino de línguas, observamos, a princípio, que as características identitárias presentes e ausentes nos livros didáticos não são direcionadas à criticidade, pois, notamos que a composição das identidades sociais são baseadas em uma sociedade que não acolhe a diversidade, igualdade e as composições decoloniais.

Quanto às identidades de gênero, em relação ao livro didático (LD) de português como língua materna (PLM), constatamos que as identidades femininas e masculinas

presentes possui concepções mais distantes da interculturalidade crítica. Isso ocorre por ser um LD que apresenta a identidade feminina envolvida nas relações de poder estabelecidas pela personalidade masculina. Apresenta a família tradicional brasileira e as relações no ceio familiar, que também ocorrem na realidade social de muitos brasileiros, porém, é preciso discussão para desnaturalizar essas concepções ultrapassadas, tais como “o lugar da mulher é predestinado aos cuidados domésticos” e nenhuma menção das sociabilidades homoafetivas. No LD de português como PLE, as construções machistas também estão presentes, colocando a mulher em papel de capacidade profissional duvidosa e em

Assim, as discussões quanto à identidade feminina, bem como a independência alcançada pela mulher no decorrer dos séculos, principalmente, quando o assunto está ligado às relações profissionais, não são exploradas. Logo, destaca-se a representação da identidade feminina como uma personalidade que está sujeita ao sexo oposto, a identidade masculina, apoiada em costumes de uma sociedade retrógrada e machista.

As identidades negras, que são minoritárias na sociedade, são apresentadas de maneira sucinta e sem exploração pelo LD de português como língua materna (PLM), enquanto o LD de PLE oferece maior suporte à interculturalidade crítica, apesar das atividades meramente interpretativas, promovendo discussões que ascendem socialmente as identidades negras envolvidas.

Quanto às identidades indígenas, ambos os LDs não dão direcionamento ou suporte às concepções interculturais. As imagens e as poucas atividades são extremamente vazias no que diz respeito aos aspectos socioculturais e políticos. No LD de PLM são apresentadas apenas duas imagens que representam os indígenas que são vacantes para uma discussão crítica e, indubitavelmente mais vacante é a representação dessa identidade pelo LD de PLE.

Compreendemos que os questionamentos propostos acima se referem à invisibilidade da pluralidade étnica, gênero e sexual relacionadas a um processo estrutural-colonial-racial (WASH, 2009). Não estamos determinando o que é bom ou ruim para o desenvolvimento do cidadão ou no ensino/aprendizagem do estrangeiro, nesse contexto, mas estamos identificando a invisibilidade de outras identidades de gênero e étnicas existentes na sociedade brasileira nas apresentações contidas nos livros didáticos.

Em síntese, nos livros didáticos, *Português: Linguagens e Estação Brasil: português para estrangeiros*, as identidades femininas são, em sua maioria, dependentes

e subalternas à figura masculina, em ambos LDs; as identidades negras são (in)visibilizadas, no LD de PLM, ao passo que o espaço maior fica destinado às brancas, enquanto no LD de PLE há maior contextualização sociopolítica; as identidades indígenas são quase que absolutamente apagadas chegando a ser questionável, no caso do LD de PLM, a aprovação deste material pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

Por isso, no decorrer das análises, buscamos alternativas de direcionar os professores às possibilidades de explorar interculturalmente o conteúdo dos livros didáticos. Nós que adotamos a perspectiva intercultural precisamos nos posicionar veemente em nossas aulas para buscarmos além de reconhecer, tolerar e incorporar as diferenças sociais mas, também, re-conceitualizar as estruturas sociais (WASH, 2009). Reforçamos que a colonialidade subalterniza, deslegitima, agride, fere, mata e apaga culturas. Como rejeição a toda natureza opressora nós, professores, precisamos abraçar a interculturalidade uma vez que essa ferramenta possui suporte para combater, no âmbito além do educacional, as ideologias segregadoras.

### **Perspectivas de futuros trabalhos**

Esperamos que os diálogos que foram desenvolvidos ao longo deste trabalho sejam abordados em sala de aula, com o intuito de que possam contribuir para o desenvolvimento da interculturalidade nas concepções sociais dos estudantes e professores. Compreendemos, a partir dos estudos necessários para esta pesquisa, que os estudantes de ensino de línguas podem sair das esferas educacionais com conhecimentos e reflexões além dos aspectos estruturais da língua. Assim, desejamos que nossas análises divulguem conhecimentos científico e político, tanto para pesquisadores, professores e discentes. Dessa forma, almejamos que as discussões sobre os resultados obtidos atinjam o maior número de leitores possível, uma vez que acreditamos na pesquisa científica cujo resultados são compartilhados.

Certamente a maior perspectiva, com relação a esta iniciação científica, é dar continuidade como pesquisadora aos trabalhos interculturais e decoloniais. A falta de espaço ofertado às sociabilidades negras e indígenas nos livros didáticos é de natureza eurocentrada e que, a nós, futuros professores, causa imenso desconforto e sentimento revolucionário de transformar essa realidade. Além disso, ressaltamos que a oportunidade de executar esta investigação possibilitou à estudante de iniciação científica um crescimento além de acadêmico e profissional, mas pessoal e social.

## Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- BEAUVOIR, Simone de. **Segundo Sexo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- BRASIL. **Decreto-lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível: <https://bit.ly/3b1Oder>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guias do Programa do Livro Didático**. Brasília DF, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3apLdIw> Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1997. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- CHAVES, Luís de Gonzaga Mendes. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 149-168, 1970. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/4487> Acesso em: 18 de jul. 2019.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento Para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos do Gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, p. 171-181, 2002.
- DJOKIC, Aline. **Colorismo: o que é como funciona**. Geledés: Instituto da Mulher Negra – Combate ao racismo, preconceito, discriminação e violência contra a mulher. Em defesa dos direitos humanos. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2RJ9K3Q>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- FREIRE, Paulo. **O partido como educador educando**. In: JARDILINO, José Rubens L. Paulo Freire: retalhos bibliográficos. São Paulo, SP: Edições Pulsar, 2000. p. 61.

FRIAS, Maria José Matos. Pedagogia intercultural e formação de professores de português, língua estrangeira. *In: Seminário Internacional Português como Língua Estrangeira*. Macau, RN: Fundação Macau, Instituto Português do Oriente, 1991. p. 443-350.

GARCÍA MARTINÉZ, Alfonso; ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés; ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. Madrid: Dykinson, 2007. **La interculturalidad**. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007. p. 27-43.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. *In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino*. Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora UFSC, 1988. p. 211-236.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

IDÁÑEZ, María José Aguilar; BURASCHI, Daniel. El desafío de la convivencia intercultural **Rev. Inter. Mob. Hum.**, Brasília, 2012, n. 38, p. 27-43, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2OAIIPT> Acesso em: 30 nov. 2019

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.urmia.ac.ir/ijltr>. Acesso em: 03 dez. 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. A Linguística Aplicada no Brasil e as Pesquisas em Língua Espanhola. **Revista Inventário**, Salvador. v. 12, p. 2-11, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/37kdgap>. Acesso em: 02 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Formação Intercultural de Professores de Espanhol e Materiais Didáticos. **Abelhache**: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, p. 165-185, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2NBkj6D> Acesso em: 03 dez. 2018.

MENDES, Edleise (org.). **Diálogos Interculturais**: Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. Por que ensinar língua como cultura? SANTOS, Percilia. ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Língua e Cultura no Contexto do Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 53-77.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. PEREIRA, Regina Celi. ROCA, Pilar. (org.). **Linguística Aplicada**: Um caminho com diferentes. São Paulo, SP: Contexto, 2009. p. 11-24.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013. p. 227-247.

\_\_\_\_\_. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Socioconstrucionismo**: discurso e identidades sociais. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2T76xfD> Acesso em: 05 set. 2020.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, Inez; CAVALCANTI, Marilda Colto. (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

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



RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por Uma Linguística Crítica**: Linguagem, identidade e a questão crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

SOUZA, Josane Silva Souza.. O lugar das identidades negras no livro didático de espanhol. *In*: Barros, Cristiaano Silva de. et al. (Orgs.) **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 269-279.

SOUZA, Octavio. **Fantasia de Brasil**. São Paulo, SP: Escuta, 1994.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

SILVA JUNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**. v. 2, n. 2, p. 101-116. set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/33uZwqo> Acesso em: 30 nov. 2019.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Seminario Intercultural y Educación Intercultural**. La Paz, p. 9-11, marzo de 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2q4NbeT>. Acesso em: 18 jul. 2019.

### **Outras atividades**

Nos dias 15, 22 e 29 de agosto de 2018, participamos do “Curso de português para estrangeiros com preparação para o CELPE-Bras”, realizado na Universidade Federal de Sergipe, com carga horária de 12 horas. Esse curso contribuiu na aproximação do caráter comunicativo da Linguística Aplicada (LA), foi ministrado pela professora Laura Camila Braz De Almeida (UFS-DLEV), nele foi abordado, de maneira enfática, todo o processo do CELPE-Bras, tais como como é aplicado o exame e a atuação do avaliador. A nossa participação nesse curso de extrema relevância, visto que esse foi o nosso primeiro contato com o PLE, o que possibilitou uma visão mais ampla acerca do único exame de proficiência do português, como língua estrangeira, reconhecido pelo nosso governo brasileiro.

Durante os dias 23 a 25 de outubro de 2018, viajamos com outros alunos e professores da UFS a Feira de Santana - BA, com o objetivo de participarmos do ABRALIN em cena Bahia 2018 que ocorreu na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com carga horária de 30 horas. Nesse evento apresentamos um trabalho titulado como “Os Gêneros Discursivos nas tarefas do CELPE-Bras: possibilidades e desafios”.

No período de 5 a 7 de dezembro de 2018, o “Encontro de pós-graduação em letras – IX ENPOLE”, na Universidade Federal de Sergipe, com carga horária de 12 horas. A nossa participação nesse encontro foi culminante pelas trocas de experiências, principalmente, pela oportunidade de assistir a apresentação de outros trabalhos com a mesma natureza desta pesquisa em questão. Participamos de um minicurso que foi ofertado por esse evento: “Das Relações entre Língua, Texto e Sociedade”, ministrado pela professora Anna Cristina Bentes (UNICAMP) no dia 6 de dezembro de 2018, com carga horária de 4 horas, como também apresentamos outro trabalho, “Interculturalidade e construção de identidades: análise em livro didático de PLE”.

No dia 4 de dezembro de 2018 o professor José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB), um dos primeiros teóricos da Linguística Aplicada, apresentou a palestra *Fontes de influência na abordagem da formação docente para o ensino de línguas* na Universidade Federal de Sergipe (UFS) com uma carga horária de 4 horas.

## Anexos:

Figura 8 do LD de PLM: Jogador de futebol camisa dez

- Levando em conta os elementos da situação de produção do texto, responda:
  - Qual é a intencionalidade desse texto de campanha comunitária?  
*Estimular as pessoas a doarem sangue.*
  - Quem é o locutor do texto, ou seja, o responsável pela divulgação da campanha?  
*A Fundação Pró-Sangue.*
  - Levante hipóteses: A quem o texto se destina?  
*A todas as pessoas que queiram e possam doar sangue.*
- A parte visual do texto foi criada pelo artista plástico Gustavo Rosa. Observe a figura do homem de uniforme.
  - Qual é a atividade profissional desse homem?  
*É a do jogador de futebol.*
  - A que correspondem as cores do uniforme?  
*Correspondem às cores da bandeira brasileira e são as cores usadas no uniforme da seleção brasileira de futebol.*
  - Repare nas feições do homem, no número 10 que se vê no calção e levante hipóteses: Quem ele representa?  
*Pode ser o Pelé, que é negro e jogava na seleção brasileira com a camisa número 10.*
- Vermelho é a cor do sangue; logo, a associação entre os três elementos – sangue, bola e Fundação Pró-Sangue –, pela cor, reforça o sentido principal da campanha: o de que a bola (ou o sangue) deve ser passada a outros, a fim de colaborar com a Fundação Pró-Sangue.
- Abaixo da expressão “Doe sangue”, lemos, em letras menores: “e passe a bola para um amigo”. No contexto, esse enunciado apresenta ambiguidade, isto é, tem mais de um sentido.
  - Na língua coloquial, o que normalmente significa a expressão **passar a bola** a alguém?  
*Transferir para alguém alguma coisa ou alguma responsabilidade.*
  - No contexto da campanha, o que significa doar sangue e passar a bola para um amigo?  
*Há duas possibilidades: uma é doar sangue a alguém; outra, é estimular um amigo a também doar sangue.*
  - O que a expressão **passar a bola** sugere: individualismo, solidariedade, amizade ou indiferença?  
*Principalmente, solidariedade.*
- Observe que, no texto, o jogador está prestes a chutar a bola, que é vermelha.
  - Que relação existe entre a ação do jogador e o enunciado verbal do texto?  
*A ação do jogador reforça a ideia de chutar a bola e passá-la a um amigo.*
  - Compare a cor da bola à cor da palavra **sangue** e à do logotipo da Fundação Pró-Sangue. Levante hipóteses: Por que esses três elementos estão em vermelho?
- Levando em conta que o futebol é o esporte preferido dos brasileiros em geral, levante hipóteses: Por que o texto relaciona doação de sangue a futebol?
- Considerando a intencionalidade desse texto, dê sua opinião: Ele utiliza meios eficientes para alcançar seu objetivo? Por quê?  
*Resposta pessoal. Sugestão: Sim, pois ele é visualmente bonito e atraente e traduz em uma linguagem simples e comunicativa a ideia de solidariedade; por isso, cumpre bem o papel de estimular a doação de sangue.*

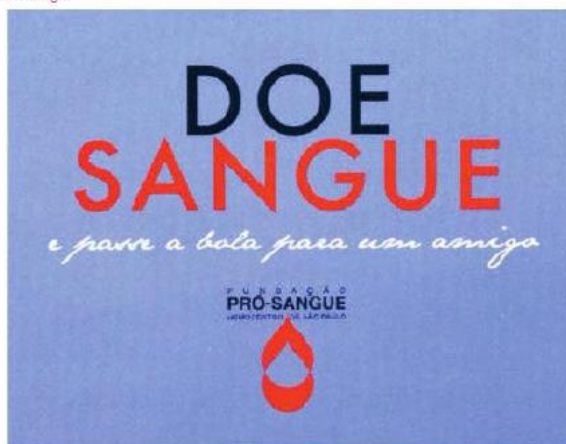
## Quem é Gustavo Rosa?

Gustavo Rosa nasceu em 1946, em São Paulo, e desenvolve trabalhos como pintor, desenhista e gravador.

Já recebeu vários prêmios por seu trabalho e é um dos principais artistas brasileiros da atualidade.



Foto: Binga/Folhapress



Gustavo Rosa/Fundação Pró-Sangue

5. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe.

Entre outras possibilidades, porque, assim, ele consegue aproximar a campanha da maioria dos brasileiros, porque, desse modo, podem ser explorados os sentidos da expressão *passar a bola*.

Figura 9 do LD de PLM: Proposta de intervenção

## Produção de texto

Os textos que você produzirá a seguir serão publicados em um livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

O texto que segue é o início de um conto produzido por alunos do 6º ano. Leia-o.

### Troca de amores nos contos maravilhosos

Num bosque distante existia um castelo de cristal, e nele vivia uma princesa chamada Cinderela. Ela era tão má e desobediente, que deixava a madrasta enlouquecida. Além disso, ela vivia tentando roubar os namorados das irmãs.

Certo dia, o príncipe Peter convidou as irmãs de Cinderela para ir ao baile real em seu castelo.

No dia do baile, Cinderela trançou as irmãs no quarto, dentro do guarda-roupas, e foi ao baile. Ela usou o vestido e o par de sapatinhos de cristal da irmã mais velha. Os pés de Cinderela eram menores, e o par de sapatinhos ficou grande, mas ela foi ao baile mesmo assim.

[...]

(In: Beatriz M. Garcia, Bruno A. A. Judo e Ingrid M. J. de Silva. *O mundo encantado – (VI) antologia de contos maravilhosos*. Taubaté-SP: Coleção Ideia, 2012, p. 122.)



Você notou como nesse texto a história de Cinderela é diferente da original? A ideia presente nas propostas a seguir também é essa, ou seja, brincar com a tradição dos contos maravilhosos. Para isso, você deverá modificar as histórias, adaptando-as para os dias de hoje, misturando personagens de histórias diferentes, e assim por diante. Enfim, a ideia é você se divertir reinventando os contos maravilhosos.

#### 1. Escreva um conto maravilhoso, de acordo com estas orientações:

a) Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:

- menina — bosque — lobo — avô — helicóptero
- Cinderela — madrasta — príncipe — sapatinho de cristal — chulé
- Bela Adormecida — príncipe encantado — conjunto de rock — bruxa boa
- João e Maria — uma casinha de doces — a bruxa — o forno — um pernil assado
- Pinóquio — os ladrões — um extraterrestre — a baleia — Gepeto
- Aladim — gênio — princesa — lâmpada maravilhosa — Ali Babá e os quarenta ladrões
- Branca de Neve — príncipe — sete anões — madrasta — baile

b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.



Figura 10 do LD de PLM: Família tradicional brasileira - 1



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p.83)



Figura 11 do LD de PLM: Família tradicional brasileira - 2





Figura 12 do LD de PLM: Família tradicional brasileira - 3



Figura 13 do LD de PLM: Família tradicional brasileira - 4



(Zinilda - Maluquinha por bobos. São Paulo: Globo, 2006. p. 70-3.)