

Cultura(s) em livros de inglês do Programa Nacional do Livro Didático: caminhos possíveis para uma educação intercultural crítica

Culture(s) in the English textbooks of the National Textbook Program: possibilities for a critical intercultural education

Patrícia de Souza Martins

Doutoranda em Interdisciplinar em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente de Língua Inglesa do Colégio Pedro II – RJ
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7978-7165>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3734612391923632>
E-mail: patriciamartins@letras.ufrj.br; patricia.martins.3@cp2.edu.br

Bruna Quartarolo Vargas

Doutoranda em Interdisciplinar em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0373-3130>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7555428891241373>
E-mail: brunaquartarolo@letras.ufrj.br; bruna.quartarolo@ufjf.br

Resumo

Partindo de uma reflexão sobre conceitos de cultura que permeiam as políticas educacionais brasileiras, com foco no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), analisamos atividades que abordam estereótipos e identidade cultural em duas obras didáticas de língua inglesa, voltadas para o nível médio de ensino. No contexto cultura-livro didático (TÍLIO, 2010; PULVERNESS, 2014), visamos a compreender como (e se) os discursos reforçam e/ou (des)constróem estereótipos. Apoiadas em estudos sobre interculturalidade crítica (CANDAU; RUSSO, 2010; CANDAU, 2016; WALSH, 2009; 2016), concebida como uma estratégia ética e política para o desenvolvimento do pensamento decolonial, sinalizamos o livro didático como um possível recurso gerador de discussões transformadoras (FREIRE, [1967]2015; FREIRE, [1982]2017). Construímos um aparato teórico-metodológico pautado por conceitos de cultura (EAGLETON [2000]2005; KRAMSH [1988]2017), bem como pelos pressupostos da multimodalidade e da gramática do design visual (KRESS, 2010; KRESS; van LEEUWEN, [1996]2006). Em nossas conclusões inacabadas, abrimos espaço para futuras reflexões sobre a educação intercultural crítica como uma abordagem potente para repensarmos como as relações de poder atravessam os discursos sobre língua(gem) e cultura no livro didático de língua inglesa.

Palavras-chave: Cultura. Interculturalidade crítica. Livro didático. Língua inglesa.

Abstract

In this paper, we draw on a theoretical reflection regarding concepts of culture which permeate Brazilian educational policies, notably the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). We seek to analyze activities that approach the themes of stereotypes and cultural identity in two textbooks aimed at high school Brazilian students of English. In the culture-textbook context (TÍLIO, 2010; PULVERNESS, 2014), we aim at understanding how (and if) the discourses in these textbooks can reinforce stereotypes. Grounded on the studies of critical interculturality (CANDAU; RUSSO, 2010; CANDAU, 2016; WALSH, 2009; 2016), conceived as an ethical and political strategy for the development of decolonial thinking, we understand the textbook as a resource capable of generating transformative discussions (FREIRE, [1967]2015; FREIRE, [1982]2017). Our theoretical and methodological apparatus is based on concepts of culture (EAGLETON [2000] 2005; KRAMSH [1988] 2017), as well as the assumptions of multimodality and grammar of visual design (KRESS, 2010; KRESS; van LEEUWEN, [1996] 2006). In our open-ended conclusions, we identify the need for future reflections on critical intercultural education as a powerful resource for (re)thinking how power relations impact on language and culture discourses in the English language teaching-learning textbook.

Keywords: Culture. Critical interculturality. Textbook. English language.

Data de submissão: 30/10/2020 | Data de aprovação: 01/04/2021

MARTINS, Patrícia S.; VARGAS, Bruna Q. Cultura(s) em livros de inglês do Programa Nacional do Livro Didático: caminhos possíveis para uma educação intercultural crítica. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 105-130, jan./jun. 2021.

1 Introdução

“Amanhã”, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. “Sei agora que sou culto”, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao se lhe perguntar por que se sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo”.

(FREIRE, [1967]2015, p.110)

Partindo da premissa que língua(gem) e cultura são conceitos entrelaçados, nosso interesse, como professoras de língua inglesa para estudantes brasileiros da rede federal de ensino, é compreender como esses conceitos são mobilizados nos livros que são avaliados, comprados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação do Brasil (MEC)¹. A citação que escolhemos como epígrafe deste artigo sublinha a importância de se refletir sobre os sentidos atribuídos à palavra cultura nos processos de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire propõe uma metodologia dialógica para alfabetizar adultos cujo desenho denominado Círculo de Cultura tem como interesse central “o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica” (FREIRE, [1967]2015, n.p)². Alguns dos temas fundamentais discutidos pelos sujeitos pertencentes a um Círculo de Cultura são a “compreensão da cultura e do seu papel, tanto no processo de libertação quanto no da reconstrução nacional” (FREIRE, [1982]2017, n.p)³ e o “problema da identidade cultural, cuja defesa não deve significar a rejeição ingênua à contribuição de outras culturas” (FREIRE, [1982]2017, n.p)⁴.

A relevância do Círculo de Cultura freiriano para as questões que pretendemos levantar neste trabalho reside no fato de que, quase seis décadas depois, o mundo globalizado caracteriza-se por uma hiperdiversidade cultural que borra conceitos essencializados de língua e nação. Consequentemente, noções como, por exemplo, identidade nacional e estereótipos de raça e/ou etnia merecem um novo olhar teórico à luz da interculturalidade crítica.

Concebemos interculturalidade crítica como uma estratégia ética e política para o desenvolvimento do pensamento decolonial (CANDAU; RUSSO, 2010). Essa proposta epistemológica se configura como uma escolha relevante para o contexto educacional por ser “orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais [...]” (CANDAU, 2016, p. 10).

A educação intercultural proposta por Candau (2016, p. 11) ancora-se na asserção da “diferença como riqueza” que permite a interlocução entre sujeitos individuais e coletivos, possibilitando, assim, trocas entre culturas. Conforme pontua Silva (2006), “a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído

¹ <http://www.fn-de.gov.br/component/k2/item/518-histórico>

² Edição digital Kindle, posição 118.

³ Edição digital Kindle, posição 539.

⁴ Edição digital Kindle, posição 539.

de forma intencional.” (SILVA, 2006, p. 145), o que pode ser um recurso potente no processo de ensino-aprendizagem de línguas que visa a questionar as relações de poder nos discursos da(s) cultura(s) hegemônicas, uma vez que

[...] se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos. E, para tal, somos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva. (CANDAUI, 2016, p. 809)

Isso posto, compartilhamos com Pulverness (2014) a percepção de que “ainda há, obviamente, uma necessidade de aulas onde o foco principal é o aprendizado de língua, mas também é importante aqui que o aprendizado cultural seja visto como parte integral da educação linguística e não restrita a uma ‘lição de estudos culturais’”⁵ (PULVERNESS, 2014, p. 435, grifo do autor). Com relação à educação linguística no Brasil, é importante ressaltar que somente em 2011 o MEC passou a incluir língua estrangeira⁶ – inglês e espanhol – no programa nacional de livros didáticos.

No edital do PNLD 2011, os critérios adotados para a aprovação das coleções didáticas dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) se alinham a Pulverness (2014), na medida em que visavam a

garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais. (Guia de livros didáticos PNLD 2011, 2010, p. 11)

Considerando que “a língua no mundo, além do livro didático, é comumente usada para exercer ‘poder e controle’, para reforçar ideologias dominantes, para evadir responsabilidade, para produzir consenso”⁷ (PULVERNESS, 2014, p. 433, grifo do autor), os critérios estipulados pelo PNLD 2011 representam um avanço no contexto educacional brasileiro. Coleções seriam reprovadas caso fossem pautadas por uma concepção de cultura homogênea e hegemônica, frequentemente relacionada a um ideal de cultura nacional representante de um determinado país onde inglês ou espanhol fosse a língua oficial.

⁵ Tradução nossa para: “There is still a need, of course, for classes where the primary focus is language learning, but here, too, it is important that cultural learning is seen as an integral part of language education and not restricted to the ‘cultural studies lesson’”.

⁶ Optamos pela terminologia “língua estrangeira” para enfatizar o fato de a língua(gem) pertencer ao Outro, tanto geográfica quanto culturalmente. A discussão sobre a terminologia, que também pode significar uma língua estranha à sua como, por exemplo, um dialeto ou a norma urbana de prestígio, é válida e relevante, mas foge do escopo do nosso trabalho. Além disso, “língua estrangeira” era a terminologia dos documentos oficiais até a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2018, incluindo o edital do PNLD através do qual as obras *Voice Plus* e *Circles* (que serão discutidas neste artigo) foram aprovadas.

⁷ Tradução nossa para: “Language in the world beyond the coursebook is commonly used to exercise ‘power and control’, to reinforce dominant ideologies, to evade responsibility, to manufacture consensus”.

Como linguistas aplicadas e professoras de inglês para estudantes brasileiros da Educação Básica, reforçamos a necessidade de refletirmos sobre os atravessamentos culturais presentes nos livros didáticos aprovados pelos editais do PNLD. Neste trabalho, nos debruçamos sobre as atividades que abordam as temáticas raça, diversidade e etnia, buscando compreender como (e se) os discursos dos livros didáticos podem reforçar estereótipos e/ou apagar vozes e histórias de grupos minoritários. Construímos uma engrenagem teórica apoiada em conceitos de cultura com ênfase na interculturalidade crítica a fim de promover uma reflexão sobre a possibilidade de uma abordagem que leve em conta o livro didático e as desigualdades, as violências e as opressões que fazem parte da vida social de nossos/as estudantes. Buscamos, portanto, problematizar neste artigo que conceitos de cultura subjazem à elaboração das obras didáticas e como estereótipos culturais são (ou podem ser) discursivamente construídos. Nossa proposta é defender uma abordagem pedagógica que se paute por uma perspectiva intercultural crítica que se apresente como “uma trajetória original, plural e especialmente criativa na América Latina” (CANDAU, 2016, p. 807).

Nosso estudo tem como recorte duas obras didáticas para o Ensino Médio (EM) que foram aprovadas, obedecendo os critérios do edital PNLD 2018⁸: *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016). Selecionamos uma unidade de cada obra, adotando como parâmetro de escolha o tema cultura. Na seção 2, apresentamos reflexões teóricas sobre o conceito de cultura e, nas seções seguintes, discutimos cultura e educação intercultural crítica e suas relações com o livro didático de inglês. A discussão teórica nas seções 3 e 4 está metodologicamente integrada à análise do corpus selecionado que foi organizada em duas partes. Na primeira, fazemos uma macroanálise, tecendo possíveis entendimentos acerca do livro didático enquanto produto cultural e suas implicações com os conceitos de cultura mobilizados neste artigo. Na segunda parte, empreendemos uma microanálise de atividades elaboradas para os/as estudantes. Analisamos os discursos dos textos usados nas seções de contextualização e de compreensão auditiva da obra *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e conduzimos uma análise de um texto multimodal usado na seção de leitura da obra *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016).

Finalizamos o artigo, sem encerrar a discussão, apontando nossas conclusões sobre como (e quais) conceitos de cultura são mobilizados nas obras didáticas analisados e como (e se) uma abordagem intercultural se constitui como uma potencialidade para o contexto de uso do livro didático em interação com os/as estudantes.

2 Algumas reflexões sobre o que é cultura

A primeira definição de cultura pautada por um amplo sentido antropológico foi apresentada por Tylor em 1871 em sua mais reconhecida obra *Primitive Culture*. Na concepção do autor, cultura, compreendida no singular e considerada sinônimo de civilização,

⁸ Para uso até o fim do ano letivo 2020.

é “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TYLOR, 1871, p. 23)⁹. Contudo, um século e meio depois, esse conceito não dá conta de explicar o complexo papel constitutivo da cultura em um período histórico compreendido como “a arena de batalha constante e mortal travada contra todo tipo de paradigma – e, na verdade, contra todos os dispositivos homeostáticos que servem ao conformismo e à rotina, ou seja, que impõem a monotonia e mantêm a previsibilidade” (BAUMAN, [2011] 2013, p. 17).

No mundo líquido moderno (BAUMAN [2000] 2001), os embates entre as tradições e as instituições solidamente estabelecidas e duradoras e as relações sociais, econômicas e institucionais frágeis, breves e maleáveis promovem mudanças de paradigmas também no campo da ciência. Sofrem, portanto, abalos tanto o conceito tradicional de cultura quanto “a cultura que o conceito tentou captar, assimilar intelectualmente e tornar inteligível” (BAUMAN, [2011] 2013, p. 17). Essa revolução conceitual refere-se, portanto, a “uma abordagem da análise social contemporânea, que compreende a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a ‘virada cultural’” (HALL, 1997, p. 27, grifo do autor).

Entender a centralidade da cultura em todos os aspectos da vida social implica considerar “que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 16). Assim sendo, deve ser destacado o importante papel que a língua(gem) exerce na “virada cultural”, uma vez que, conforme Kramsch (1998, p.3) salienta, a “língua(gem) é o principal meio pelo qual conduzimos nossas vidas sociais. Quando usada em contextos de comunicação, está ligada à cultura de formas múltiplas e complexas.” A ênfase dada ao sentido atribuído às práticas sociais de um determinado grupo ou sociedade pode ser defendida com a argumentação de que “afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro” (HALL, 2016, p. 20)

Dialogando com a concepção de Modernidade Líquida (BAUMAN [2000] 2001) – arena de batalhas contra o que se encontra solidificado – e de “centralidade da cultura” (HALL, 1997) – modo como a cultura se insere em todos os aspectos da vida moderna líquida – Eagleton ([2000]2005) destaca pelo menos três frentes em que nossas guerras culturais se situam: cultura como civilidade, como identidade e como algo comercial ou pós-moderna. O autor ainda acrescenta que uma quarta frente também pode se juntar a essa luta: cultura como protesto radical.

Segundo Eagleton ([2000]2005), a cultura como civilidade concebe os indivíduos como sujeitos universais: “é a cultura, no sentido de ter em comum uma linguagem, herança, sistema educacional, valores partilhados etc., que intervém como princípio de unidade social”

⁹ Tradução nossa para: “CULTURE or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”.

(EAGLETON, [2000]2005, p.43). É uma concepção elitista de Cultura ou o que se convencionou chamar alta cultura. A cultura como identidade é aquela oposta à anterior, ou seja, a identidade do sujeito é específica (nacional, sexual, étnica e regional). Surgem, então, os movimentos de luta por visibilidade, aceitação e respeito a identidades reprimidas. A terceira frente é a cultura como mercadoria – o que Eagleton ([2000]2005) classifica como cultura comercial ou pós-moderna.

Um aspecto importante a ser considerado no nosso trabalho são os cruzamentos das três frentes de cultura elencadas por Eagleton ([2000]2005). O mais proeminente é o fato de que a alta Cultura e a pós-moderna “se fundiram cada vez mais para proporcionar o ‘dominante’ cultural das sociedades culturais” (EAGLETON, [2000]2005, p. 105, grifo do autor). Embora assuma uma postura antielitista enquanto cultura de massa, a cultura comercial incorpora as forças do mercado que não raramente endossa práticas conservadoras e ausentes de conflitos. O mercado funciona assim como um mecanismo para manter uma sociedade liberal e reacionária ao mesmo tempo. Desse modo, apesar de desprezar os valores da alta Cultura por considerá-los elitistas, a cultura comercial preserva muitos desses valores. A diferença é que a cultura como mercadoria é “capaz de embrulhar esses valores em uma atraente embalagem antielitista, o que a alta Cultura não consegue” (EAGLETON, [2000]2005, p. 105).

A visão de cultura de Kramersch ([1988], 2017, p. 16) alinha-se à de Eagleton ([2000]2005) ao considerar o conflito entre Cultura com “C” maiúsculo e cultura com “c” minúsculo. Por um lado, a Cultura com “C” maiúsculo refere-se à cultura de grupos privilegiados que detêm o poder econômico e político. Esses grupos influenciam o mercado e agenciam leis, bem como políticas públicas, impondo, portanto, sua hegemonia. Por outro lado, a cultura com “c” minúsculo refere-se à cultura dos eventos cotidianos – de massa e populares – ou, em uma acepção mais ampla, às práticas sociais de grupos minoritários em esfera de poder.

Essas reflexões sobre o(s) conceito(s) de cultura nos são caras para o trabalho apresentado neste artigo porque entendemos os livros didáticos como produtos culturais e também como produtos de consumo. Além disso, partimos do pressuposto de que as línguas(gens) são aprendidas em um contexto cultural e de que, conforme Tílio (2010) argumenta, os livros didáticos retratam a cultura do outro. Em nossa prática docente e de pesquisa, observamos que materiais voltados para o aprendizado de línguas estrangeiras têm se preocupado em apresentar aspectos culturais relacionados à língua(gem) ensinada, notadamente relacionando-os aos países em que essa língua(gem) é adotada como língua oficial. Há de se acrescentar que é ainda relativamente comum contextos multiculturais serem apresentados como diferenças culturais harmoniosas ou folclóricas. Na próxima seção, aprofundaremos essa discussão sobre a cultura e o livro didático de inglês.

3 Cultura e o livro didático de inglês

Compartilhamos com Kramersch ([1988]2017, p. 16) o entendimento de que o livro didático “representa o modo como o autor e o editor concebem a língua(gem), cultura e aprendizado, e o modo que eles constroem um mundo integrado de realidade estrangeira para fins educacionais”. Nessa perspectiva, o livro didático de Língua Estrangeira configura-se como uma *commodity* – no sentido de objeto de valor – legitimada e valorizada em diversas instâncias sociais e constitui-se como um produto de diversas forças culturais. Kramersch ([1988]2017, p. 17) destaca cinco diferentes culturas nos livros didáticos de língua estrangeira, resumidas na tabela a seguir:

Tabela 1 - Cinco culturas nos livros de língua estrangeira

CINCO CULTURAS NOS LIVROS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
1- Cultura do Outro (C1)	Comportamentos, eventos, crenças, etc. dos indivíduos que usam a língua a ser ensinada.
2- Cultura de origem (C2)	Fenômenos explícitos e implícitos que fazem parte do universo dos indivíduos que aprendem a língua.
3- Cultura educacional do país onde o livro é publicado	Indicações de aprendizagem institucional presumidas e impostas aos usuários dos livros americanos.
4- Cultura da sala de aula em que o país é usado	As regras interacionais (estudante/estudante(s) e estudante/professor/a) durante as aulas.
5- Intercultura	Universo desenvolvido durante o processo de aprendizagem, em que há uma lenta relativização da C1 à luz da C2, com a C2 ainda vista com os significados da estrutura da C1.

Fonte: Elaboração própria, baseada em Kramersch ([1988]2017, p. 17)

Em nossa macroanálise do livro didático de inglês, buscamos tecer uma malha teórico-metodológica entrelaçando os conceitos de cultura como civilidade, cultura como identidade e cultura como mercadoria (EAGLETON, [2000]2005), discutidos na seção anterior deste artigo, e os conceitos das cinco culturas nos livros didáticos de língua estrangeira (KRAMSCH [1988]2017). Por entendermos que nosso estudo deve estar sócio e politicamente implicado e que as discussões aqui engendradas podem contribuir para diálogos entre professores/as e pesquisadores/as engajados/as em uma perspectiva intercultural crítica, sublinhamos que o nosso foco é o livro didático de inglês produzido no âmbito do PNLD.

Definimos como recorte duas obras didáticas para o EM que foram aprovadas no edital PNLD 2018¹⁰: *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016). Selecionamos uma unidade de cada obra, adotando como critério de escolha o tema cultura. Conforme ilustrado na tabela a seguir, questões culturais são apresentadas por diferentes prismas. Na obra *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016), a unidade 3 (*Diversity: much beyond stereotypes*) sugere a discussão acerca de estereótipos enquanto a unidade 3 da obra *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) (*Cultural identity*) se propõe a promover uma reflexão sobre o conceito de identidade cultural.

¹⁰ Para uso até o fim do ano letivo 2020.

Tabela 2 - Obras analisadas

	Autores/as	Ano	Editora	Política Educacional	Princípios teórico-metodológicos	Unidade
Circles 1	Viviane Kirmeliene Carolina Pereira Elaine Hodgson Rita Landeia	2016	FTD	LDB (1996) PCN (2000) OCEM (2006) Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (2013a) Ensino Médio Inovador (2013b) BNCC (2015 versão não homologada)	Competência Comunicativa <i>World Englishes</i> Multiletramentos Interdisciplinaridade Avaliação e autonomia	<i>Diversity: Much beyond stereotypes</i>
Voices Plus	Rogério Tílio (Org.)	2016	Richmond	LDB (1996) PCN (1998) OCEM (2006) Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (2013a)	Multiletramentos Letramento crítico¹¹ Abordagem sócio-interacional Gêneros discursivos Interdisciplinaridade Avaliação formativa	<i>Cultural identity</i>

Fonte: Elaboração própria

É relevante ressaltar que o MEC homologou em dezembro de 2018 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento, de caráter normativo, retira o componente curricular língua estrangeira moderna da Educação Básica e o substitui por língua inglesa apenas, estabelecendo como opcional o ensino de outras línguas, preferencialmente, o espanhol. Além disso, a BNCC define que um dos eixos de conhecimento do EF deve ser a dimensão intercultural¹² com ênfase no inglês como língua franca (ILF). Mantendo essa proposta, no EM, os componentes curriculares Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa integram uma única área de conhecimento: linguagens e suas tecnologias.

Voltando à macroanálise dos livros didáticos de inglês, podemos observar que, com relação às culturas do Outro e de origem, as obras *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016) são produzidas a partir de: (i) eventos, atitudes, crenças, hábitos, tradições, manifestações artísticas, etc. e (ii) contextos culturais dos quais os/as estudantes fazem parte e/ou reconhecem como familiar. Essas culturas são apresentadas por meio de

¹¹ O conceito Letramento Crítico não se encontra escrito no quadro que apresenta os princípios teórico-metodológicos no manual do professor. Todavia, o conceito permeia as orientações dadas aos/as professores/as e orienta a elaboração das atividades propostas aos/as estudantes.

¹² Embora o eixo Dimensão intercultural do Ensino Fundamental (EF) pareça mais alinhado à abordagem intercultural crítica, discutir esse eixo exigiria um aprofundamento acerca de conceitos como inglês como língua estrangeira, inglês como segunda língua e inglês como língua franca. Além disso, a discussão deveria contemplar uma problematização sobre competências e o que pode ser compreendido como “desenvolvimento da competência intercultural” (BNCC, 2018, p. 245), o que foge do escopo do nosso artigo.

textos (orais, escritos e multimodais) em que os sujeitos usam a língua inglesa para agir no mundo. Nosso interesse é identificar como (e se) as tensões entre as culturas do Outro e as de origem são problematizadas. Em outras palavras, buscamos compreender em que medida a noção de que há uma cultura que representa a civilidade – e, portanto, deve ser valorizada por aqueles grupos que têm cultura “inferior” – é ratificada ou questionada nos livros didáticos. Essa discussão será aprofundada na próxima seção, quando focalizaremos algumas atividades específicas das unidades selecionadas em nosso corpus.

Outro aspecto sobre o qual nos debruçamos é o imbricamento entre a cultura educacional onde o livro é publicado e a cultura como mercadoria. Considerando que a Educação Básica é um direito garantido pela Constituição brasileira - CF - (1988) e que o PNLD é um programa de abrangência nacional, inferimos o porquê do grande interesse do mercado editorial em participar da política educacional brasileira. A cultura educacional e a cultura comercial se interseccionam nos processos de regulação, produção, distribuição e consumo.

Até chegar às mãos dos/as estudantes das redes públicas de ensino, autores/as e editoras têm que atender às exigências regulatórias do MEC. As obras didáticas *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016), por exemplo, foram aprovadas e selecionadas de acordo com o edital de convocação 04/2015 (CGPLI / Edital de Convocação) e de acordo com o edital PNLD 2018 para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Com relação aos critérios para aprovação das obras didáticas do componente curricular Língua Estrangeira Moderna¹³, o edital PNLD 2018 estabeleceu princípios e objetivos gerais relacionados à diversidade cultural. Desse modo, ao livro didático foi atribuído um papel cultural de grande relevância no contexto educacional, uma vez que se destina a “orientar atividades do ensino escolar que propiciem aos/às estudantes o acesso a conhecimentos sobre a diversidade de linguagens e suas múltiplas funções na constituição de valores, que expressam e preservam o conhecimento e a cultura dos diversos grupos sociais.” (Edital PNLD 2018, p. 39).

Além disso, ao estabelecer critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna, o edital PNLD 2018 também intersecciona as culturas do Outro e de origem com a cultura como identidade ao definir, no item 3.1.2.1, que será aprovada a obra que:

- b. seleciona textos que favoreçam o acesso à **diversidade cultural** (grifo nosso), social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam.
- p. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as **culturas estrangeiras e nacionais** (grifo nosso), com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas;
- t. utiliza ilustrações que reproduzam a **diversidade étnica, social e cultural** (grifo

¹³ A BNCC ainda não havia sido homologada; por isso, o edital contemplava tanto o componente curricular inglês quanto espanhol.

nosso) das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas (Edital PNLD 2018, p.39-40, grifo nosso).

As tensões entre as forças culturais da política educacional brasileira e das leis de mercado se ampliam na medida em que, mesmo para a produção de obras didáticas que não se destinem ao processo de avaliação de um edital do PNLD, autores/as e editoras devem contemplar a dimensão cultural em seus materiais. No que se refere às obras voltadas para o EM, além de observarem a CF (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB - 9394/96, os livros didáticos também devem seguir os princípios orientadores constantes em outros documentos oficiais que orientam ou normatizam propostas curriculares. No que se refere às obras didáticas *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e *Circles* (KIRMELIENE et. al. 2016), além da CF 1988 e da LDB 9304/96, os outros documentos oficiais que as pautavam eram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCN-EM (2013a), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN-EM - (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM - (2006).

As DCN-EM (2013a) preconizavam uma educação preocupada com questões culturais visando, especialmente, ao acolhimento do sujeito e à sua inclusão social. Apontavam, portanto, a necessidade de elaboração de projetos pedagógicos que problematizassem a cultura como identidade ao buscar entender as condições que levavam os/as estudantes à exclusão e eventual evasão. Transcrevemos a seguir algumas das questões levantadas no documento:

Como os jovens interagem com a diversidade? Que representações fazem diante de situações que têm sido alvo de preconceito? Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas dos estudantes? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade? (Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, 2013a, p. 157).

No exemplo específico de educação linguística, as OCEM (2006) sublinham o conflito entre a cultura de origem e a cultura do outro a fim de desconstruir a ideia de que a cultura do outro é aquela do país cuja língua oficial está sendo estudada. Isso porque

quando se fala em “outras culturas”, é comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas. Essa é uma possibilidade. Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas “outras culturas” estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência (como é o caso da diversidade com a qual todos convivemos) (Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, 2006, p. 97).

Ao se pensar no papel da disciplina Línguas Estrangeiras no currículo, o documento incorpora as discussões sobre a globalização e seus efeitos nas culturas globais e locais, ampliando, assim, o escopo do debate. A cultura do outro, representada aqui pela força política e econômica da língua inglesa no mundo globalizado, se intersecciona com a cultura como mercadoria, uma vez que a língua inglesa passa a ser considerada uma *commodity* que tem seu valor de mercado exponencialmente aumentado. O inglês não é somente o idioma da globalização, mas também o instrumento que abre portas para profissões da área

tecnológica/digital responsáveis por conectar cada vez mais os cidadãos globais.

Conforme já mencionado neste artigo, somente em dezembro de 2018 foi instituída a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio - BNCC-EM, através da RESOLUÇÃO Nº 4 (17/12/2018). Essa resolução atende às demandas da Lei nº 13.415 (16/02/2017) que altera artigos da LDB 9394/96, regulamentando o que ficou conhecido como o “Novo Ensino Médio”. Outro documento que atualmente baliza a cultura educacional brasileira para o EM é a RESOLUÇÃO Nº 3 (21/11/2018). Ela atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dispõe em seus artigos 5º (incisos V e VII), 6º (incisos VIII e VIII d)) e 8º (incisos II b) e II c)) diferentes visões de cultura.

A cultura educacional brasileira nos livros didáticos tem como principal instrumento de poder a BNCC. Dialogando com a concepção de “indicações de aprendizagem institucional presumidas e impostas” (GRAMSCH ([1988]2017, p. 17), a base é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2018, p. 7, grifo do autor)

Embora o documento não estabeleça explicitamente que as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos/as estudantes constem nos livros didáticos, elas fazem parte da lista de critérios eliminatórios específicos das obras didáticas submetidas à avaliação dos editais do PNLD 2020 (EF) e PNLD 2021 (EM). Com relação à distribuição e consumo, o livro didático mobiliza as práticas sociais do mercado. As obras aprovadas no processo de avaliação discriminado no edital do PNLD são adquiridas e distribuídas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao MEC, após a escolha dos títulos conduzidas pelas escolas ou redes de ensino da rede pública. No processo de escolha das obras, a cultura comercial tem como alvo consumidor não o/a estudante, mas o/a professor/a, sujeito social que tem o poder de escolha e, conseqüentemente, de gerar lucros relevantes para uma determinada editora. A negociação contratual com uma instituição escolar ou rede de ensino significa uma quantidade muito grande de livros vendidos, prática análoga à venda de produtos em larga escala em um contexto de cultura de massa.

Considerando que as orientações curriculares das duas obras analisadas neste trabalho, conforme já citadas anteriormente, são os PCN-EM (1998) e as OCEM (2006), a necessidade de destacar e valorizar a variedade das culturas locais e globais é sinalizada. Em *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016), embora a palavra cultura não esteja enunciada, o conceito de cultura como identidade pode ser reconhecido quando as autoras, dirigindo-se ao/a estudante, afirmam que produziram essa obra

não apenas para que você leia, escreva, fale e compreenda oralmente a língua inglesa, mas também para que você desenvolva sua formação como cidadão capaz de buscar a compreensão de si e, ciente da diversidade, pluralidade e multiplicidade que fazem parte de nossa vida, refletir sobre a comunicação com o outro (KIRMELENE et al., 2016, p. 3).

Na apresentação da obra *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) as culturas do Outro e de origem, a cultura como identidade e a intercultura se entrecruzam quando o organizador enfatiza a relação entre aprendizagem de uma língua estrangeira e cultura, ao afirmar que

[...] a aprendizagem de uma língua estrangeira – no caso, o inglês – pode ser relevante nesse sentido [ser protagonista da própria história] por permitir seu acesso a outras **culturas**, experiências e formas de pensar e agir no mundo, bem como interagir com ele (TÍLIO, 2016, p. 3 [grifo nosso]).

Nesta seção tentamos compreender as questões culturais imbricadas nos livros didáticos de inglês em um contexto macro. A engrenagem conceitual por nós aqui construída nos permitiu criar inteligibilidade sobre a relação entre cultura e livro didático. Percebemos que, no nosso fazer pedagógico, as culturas do Outro e de origem, a cultura como identidade, a cultura comercial e a intercultura provocam abalos que nem sempre são questionados na cultura da sala de aula. Embora não focalizaremos as interações estudante-livro-professor/a, buscaremos, na próxima seção, a partir de uma microanálise de excertos das unidades *Diversity: Much beyond stereotypes*, da obra *Circles* (KIRMELIENE et. al. 2016), e *Cultural identity*, da obra *Voices Plus* (TÍLIO, 2016), discutir como uma abordagem intercultural crítica pode enriquecer o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa durante as aulas em que o livro didático é usado como recurso.

4 Educação intercultural crítica e o livro didático de inglês

O livro didático de inglês é, como todo livro didático, um produto cultural e, ao mesmo tempo, um dos poucos (se não o único) recursos através do qual o/a estudante tem acesso a uma diversidade cultural relacionada a práticas sociais de sujeitos que usam o idioma inglês para agir no mundo. Com relação à língua inglesa, construtos essencializados sobre o “inglês britânico” e o “inglês americano”, bem como a relação entre língua e Estado-nação têm sido tema de calorosos debates. Considerando a educação linguística, esses debates têm abalado noções que permeiam o senso comum como, por exemplo, “devemos falar como um nativo”, ou “o inglês britânico é o correto”, ou ainda “para aprender a língua, tenho que aprender a cultura do país”. Apesar da relevância dos estudos sobre ideologias linguísticas, ajustamos, neste trabalho, o foco para as questões que envolvem a hegemonia euro-usa-centrista nas práticas culturais apresentadas nos livros didáticos de inglês para estudantes brasileiros/as.

A globalização promoveu uma espécie de nova colonização, causando uma hipervalorização das culturas do outro, principalmente aquelas provenientes dos Estados Unidos. No contexto de ensino-aprendizagem de inglês, esse fenômeno contribuiu para que se produzissem livros únicos para serem comercializados em diferentes países. Além disso, nesses livros, a C1 (v. tabela 1) era privilegiada em detrimento das C2. Kramsch ([1988]2017) já sinalizava a necessidade de um enfoque que privilegiasse a intercultura, entendida, entretanto, como o “universo desenvolvido durante o processo de aprendizagem, em que há

uma lenta relativização da C1 à luz da C2, com a C2 ainda vista com os significados da estrutura da C1.

Essas reflexões iniciais acerca das tensões culturais entre C1 e C2 justificam-se pelo fato de entendermos a importância da inserção do livro didático de inglês na política educacional do PNLD, uma vez que essa iniciativa inaugura uma mudança de princípios para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna. Conforme podemos observar a seguir, o ensino de inglês e espanhol para os anos finais do EF

pauta-se, primordialmente, pelos objetivos que contribuam para a reflexão sobre a função social da língua estrangeira como uma disciplina que permite o acesso a outros bens, tais como a ciência, a tecnologia, as artes, as comunicações e **produções (inter)culturais** e o mundo do trabalho. Além disso, a aprendizagem de outras línguas possibilita o contato com novas e variadas formas de ver e organizar o mundo e com outros valores, os quais, confrontados com os nossos próprios, contribuem para uma saudável abertura de horizontes, uma **ruptura de estereótipos**, uma **superação de preconceitos**, um espaço de **convivência com a diferença**, que promove inevitáveis e frutíferos deslocamentos em relação às nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Assim, não resta dúvida de que essa abertura para o diferente tem um papel muito importante na constituição da identidade dos alunos (Edital PNLD 2011, p.55, grifo nosso).

Os deslocamentos aos quais os princípios citados se referem dialogam com o pensamento decolonial defendido por vários/as estudiosos/as que defendem, alguns/mas de maneira mais radical, uma “insurgência” (WALSH, 2016) impulsionada pelo “fato de que as lutas não são só *contra* a ordem dominante e a matriz colonial do poder, mas, de modo ainda mais significativo, *para* construir formas outras de ser e de pensar em e com o mundo” (WALSH, 2016, p. 66). O posicionamento da autora, fortemente influenciado por sua convivência com Paulo Freire durante seu exílio nos EUA, indica a necessidade de transformação de práticas frequentemente naturalizadas que ratificam estereótipos, preconceitos, o desrespeito à diferença e geram discriminação e sofrimento. Como essas práticas fundamentadas em um pensamento colonial encontram-se muito cristalizadas e, portanto, são difíceis de serem quebradas, a autora sugere que a desconstrução para a transformação seja pensada “com e a partir das construções e práticas insurgentes que trabalham fora, nas fronteiras e nas margens, assim como dentro, abrindo e alargando as brechas e fissuras decoloniais” (WALSH, 2016, p.66).

Quando pensamos em brechas e fissuras decoloniais como práticas pedagógicas insurgentes, estamos advogando por uma educação freiriana, ou seja, libertadora, transformadora, humanizadora, dialógica. Nossa análise das unidades que abordam diversidade, estereótipos e identidade cultural visa a identificar em que medida uma aborgagem decolonial e intercultural pode promover reflexões que gerem transformações; mudanças estas na maneira de o sujeito pensar, agir e se relacionar com o outro, possibilitando, assim, a (re)construção de uma sociedade menos injusta, com menos

preconceito, discriminações e desigualdades. Uma educação descolonizadora¹⁴ e intercultural implica, portanto,

considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (SACAVINO, 2016, p. 191).

O ponto central dos princípios apontados por Sacavino na citação acima constitui-se em desenvolver um olhar crítico da realidade e da ordem dominante. Entretanto, isso não é tarefa fácil, pois, embora os países da América Latina tenham se tornado estado-nações politicamente independentes¹⁵, “a lógica colonial penetrou profundamente as estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades de tal maneira que continua presente e configura as sociedades latino-americanas” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 165). Nesse contexto, por um lado, o livro didático, apesar das orientações constantes em documentos oficiais, não raramente congrega representações culturais¹⁶ estáticas e essencializadas. Por outro lado, a lógica colonial não nos fornece ferramentas teórico-metodológicas para tensionarmos o legado referencialista e representacional da linguagem.

Compartilhamos, portanto, o pensamento de Fabrício (2017) que enfatiza a inadequação do modelo representacional de língua(gem) por ter seu embasamento teórico pautado por pressupostos da modernidade colonial. Para a autora, esse modelo busca garantir a estabilidade da realidade que é apresentada e compreendida como uma verdade que não pode ser questionada ou problematizada. Dessa forma, por não estar “contaminado” por um olhar crítico, desse modelo “decorrem também os rótulos identitários, estereótipos generalizantes, clichês dualistas, classificações hierárquicas, padrões de norma e desvio” (FABRÍCIO, 2017, p. 20). Outra decorrência desse modelo é o apagamento de culturas que foram/são subjugadas pela colonialidade, como, por exemplo os povos indígenas, conforme discutiremos na sub-seção 4.2.

Dialogando com pensadores decoloniais, especialmente Walsh (2009), Candau (2016) defende uma concepção de educação intercultural na perspectiva da interculturalidade crítica. A autora destaca as principais características da interculturalidade crítica, argumentando que ela:

promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com

¹⁴ Mantivemos o termo “descolonizadora” para não alterar o pensamento da autora. Reconhecemos que existem discussões acerca da diferença entre “descolonial” e “decolonial”, o que, no entanto, não é o foco deste trabalho.

¹⁵ Não discutiremos neste artigo questões históricas, políticas e econômicas dos processos de independência das colônias.

¹⁶ No escopo deste artigo, não aprofundaremos a discussão sobre a noção de representação com a qual alguns estudiosos operam e que concebe a linguagem como “um dos ‘meios’, através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura”. (HALL, 2016, p. 18).

todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, **rompe** com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; **concebe** as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; **está constituída** pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; **e tem presente** os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2016, p. 808, grifo nosso).

Orientadas pelas características de interculturalidade crítica elencadas na citação acima, analisaremos nas subseções 4.1 e 4.2 os recortes selecionados nas obras *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016). Buscaremos apontar as possíveis fissuras decoloniais compreendidas como práticas pedagógicas insurgentes. Isso porque concebemos essas brechas como potentes caminhos para desenvolvermos um olhar crítico e questionador em nossos/as estudantes, bem como para implementarmos uma abordagem de educação intercultural em contextos de uso do livro didático.

4.1 *Voices Plus*

Selecionamos duas seções da unidade 3 – *Cultural identity* (Identidade cultural) – da obra *Voices Plus* (TÍLIO, 2016). São elas: *Contextualization* (Contextualização) e *Audio literacy* (Compreensão Oral)¹⁷. As atividades de contextualização se propõem a introduzir a temática identidade cultural por meio de uma reflexão sobre o conceito de cultura enquanto as da seção *Audio literacy* buscam levar os/as estudantes a desconstruírem e (re)construírem os conceitos de raça e etnia, que são não raramente (mal)compreendidos como sinônimos.

A atividade 3 da seção *Contextualization* consiste na pergunta “How can you define “culture”?”, seguida da proposta “Discuss it with your partner” (TÍLIO, 2016, p. 95) – em uma tradução livre, “Como você pode definir “cultura”? Discuta isso com seu/sua colega”. Nessa atividade, os/as estudantes são estimulados a discutir os seus entendimentos sobre cultura a partir de uma provocação enunciada com o verbo modal em inglês “can”, que sinaliza uma possibilidade ou capacidade. A escolha por uma interrogação que, ao mesmo tempo, evoca definições possíveis e garante aos/as estudantes a capacidade de verbalizar suas diferentes concepções de cultura aponta para uma abordagem em que conceitos essencializados são abalados e que reconceitualizações são oportunizadas. Outra provocação à reflexão é o uso das aspas que desestabiliza o sentido literal da palavra e, nesse enunciado, sublinha a complexidade conceitual de cultura. Na atividade 4 dessa mesma seção, ilustrada na figura 1 a seguir, a discussão é aprofundada com a apresentação de duas definições de cultura e o

¹⁷ É importante ressaltar que a tradução “compreensão oral” não dá conta de explicar o sentido que *audio literacy* assume na proposta teórica da obra. Entendemos *audio literacy* como uma forma de os/as estudantes articularem sentidos e criarem inteligibilidade a partir dos enunciados orais com os quais eles/elas interagem nas atividades didáticas.

convite para os/as estudantes lerem dois excertos que tentam definir “cultura” e discutirem com seu/sua colega o quão semelhantes/diferentes eles são comparados às suas próprias definições.

Figura 1 - Excertos sobre a definição do conceito de cultura

4 Read two excerpts that attempt to define “culture” and discuss with your partner how similar/different they are to/from your own definition. Respostas pessoais.

“The word ‘culture’ [...] originates from the Latin ‘colere’, which means to cultivate. (The word ‘colony’ has the same origin.) Cultural anthropology thus means ‘knowledge about cultivated humans’; that is, knowledge about those aspects of humanity which are not natural, but which are related to that which is acquired. [...] Let us, therefore, as a preliminary conceptualization of culture, define it as those abilities, notions and forms of behaviour persons have acquired as members of society. [...] Culture refers to the acquired, cognitive and symbolic aspects of existence.”

ERIKSEN, T. H. *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. London/Virginia: Pluto Press, 1995/2001, p. 3-4.

“The term ‘culture’ is used by sociologists to refer to the language, beliefs, values and norms, customs, dress, diet, roles, knowledge and skills, and all the other things that people learn that make up the ‘way of life’ of any society. Culture is passed on from one generation to the next through the process of socialization.”

BROWNE, K. *An Introduction to Sociology*. Cambridge/Malden: Polity Press, 2011, p. 10.

Fonte: (TÍLIO, 2016, p. 95)

Os exertos ilustrados na figura 1 acima configuram-se como recursos potentes para os/as estudantes se engajarem em um (re)pensar sobre noções que são frequentemente concebidas como verdades únicas e, não raramente, promotoras de atitudes discriminatórias e preconceituosas.

Na seção *Audio Literacy* (TÍLIO, 2016, p. 102), os/as estudantes são direcionados/as a escutar as falas dos professores de sociologia Stephanie Sears (Universidade de São Francisco) e Charles Hirschman (Universidade de Washington) e são estimulados a refletirem sobre crenças e verdades do senso comum. A proposta das atividades é que os conceitos de raça e etnia, frequentemente compreendidos como biológicos, como um traço físico, sejam correlacionados com os conceitos de cultura como identidade nacional e cultura como sistema de prática e multiculturalismo.

A seção *Audio Literacy* se desenvolve depois das seções *Contextualization* e *Linguistic Literacy* – que apresentou um acervo léxico relacionado a questões de poder nas classificações de cultura como: (i) contracultura, (ii) cultura dominante, (iii) cultura *folk*, (iv) alta cultura, (v) cultura popular e (vi) sub-cultura. A partir de questões de múltipla escolha e verdadeiro ou falso, essas seções funcionam como uma preparação para uma abordagem do conceito de raça por uma perspectiva intercultural.

Com o objetivo de desestabilizar o conceito biologizante de raça, na atividade seguinte

(TÍLIO, 2016, p. 103), o/a professor/a é orientado/a conduzir a discussão balizado/a por uma acepção socio-histórica e política, conforme pode ser observado na nota direcionada ao/a professor/a, ilustrada no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Conceito de raça como um construto sócio-histórico e político

Professor/a, é importante refletir com os/as estudantes sobre o construto sócio-histórico que representa o conceito de raça, em oposição a um possível entendimento cotidiano do termo como uma classificação biológica relacionada à aparência. Trata-se, conforme discutido pelos especialistas, de uma criação humana que esconde relações de poder e dominação. Sugere-se, ainda, chamar a atenção dos/as estudantes, na imagem, para a classificação biológica das espécies nas categorias reino, filo, classe, ordem, família, gênero e espécie e para a ausência de uma categoria denominada "raça", que é, de fato, um conceito inoperante nas ciências naturais. No entanto, é fundamental ressaltar a importância de continuar a discutir "raça" em sua acepção sócio-histórica e política, uma vez que o conceito resiste no imaginário de diversas sociedades, estando comumente associado a práticas discriminatórias.

Fonte: (TÍLIO, 2016, p. 103)

Na nota, o/a professor/a é instigado/a promover em sua aula um espaço para trocas discursivas a fim de desconstruir, nas palavras de Fabrício (2017), rótulos identitários e clichês dualistas. As atividades discutidas nessa seção – bem como nas seções seguintes da unidade 3 que, por questões de espaço, não detalharemos – contribuem para que discursos naturalizados que ratificam preconceito e discriminação não passem despercebidos e possam ser, nas mais diversas instâncias, combatidos. Diante do que discutimos, a obra didática *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) oferece oportunidades para uma educação intercultural crítica. Isso porque objetiva conscientizar os/as estudantes de que práticas discursivas que concebem culturas e identidades culturais de maneira essencializada podem ser (des/re)construídas por meio da “deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade” (CANDAU, 2016).

4.2 Circles

O título da unidade 3 da obra *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016) – *Diversity: much beyond stereotypes* (Diversidade: muito além dos estereótipos) – sinaliza a necessidade de se discutir a construção discursiva de estereótipos, notadamente aqueles que geram discriminação e sofrimento em contextos sociais caracterizados pela diversidade cultural. Selecionamos como recorte a seção de leitura e optamos por analisar um dos textos multimodais que fazem parte da atividade 6, conforme ilustrado na imagem a seguir:

Figura 2 - Poster campaign 1 – *Beyond stereotype*

6 Now, read posters 1 and 2. In your notebook, take notes of aspects they have in common.

Poster campaign 1

6. Possible answers: They show people who are not happy with the way they are represented. (or) They show how cultures are stereotyped. They show that our view of culture is superficial and limited. Para mais informações, consultar o Guia Didático.

This poster was used at California State University, San Marcos, in a campaign that celebrates diversity.



CSUSM Student:
Amiyonette Hesaynehe Goodblower
(American Indian, Cheyenne & Arapaho)
Major: Psychology

LaDonna Harris (1931 -)
LaDonna Harris, an enrolled citizen of the Comanche Nation, is founder and president of Americans for Indian Opportunity. As a national leader, Harris has influenced the agendas of the civil rights, feminist, environmental and world peace movements.
Photo by Weston Egft/Contrasto

"THERE IS MORE TO ME THAN WHAT YOU SEE."
BEYOND THE STEREOTYPE
THERE IS HISTORY."

© 2010 Student
Amiyonette Hesaynehe Goodblower
Major: Psychology
LaDonna Harris (1931 -)
LaDonna Harris, an enrolled citizen of the Comanche Nation, is founder and president of Americans for Indian Opportunity. As a national leader, Harris has influenced the agendas of the civil rights, feminist, environmental and world peace movements.
Photo by Weston Egft/Contrasto

California State University San Marcos

Fonte: (KIRMELIENE et al. 2016, p. 49)

A atividade que destacamos apresenta um dos pôsteres de campanha institucional que visa a promover o respeito à diferença e a combater quaisquer tipos de preconceito e discriminação no ambiente universitário. O texto analisado nesta subseção é uma reprodução do pôster usado na California State University, San Marcos (EUA), em uma campanha que celebra a diversidade. É relevante ressaltar que a apresentação dos textos multimodais é precedida por uma nota explicativa, conforme ilustrada no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Nota explicativa na pré-leitura

Os textos nesta unidade apresentam poucas palavras. Mas não se engane! Nem toda mensagem é veiculada por meio delas. Uma mensagem é formada por uma combinação de elementos, incluindo os não verbais, que muitas vezes carregam mais sentido do que os verbais. Imagine sempre o leitor esperado para a mensagem e a motivação do emissor para criá-la. Isso facilitará sua compreensão dos cartazes desta seção.

Fonte: (KIRMELIENE et al., 2016, p. 49)

A nota explicativa pauta-se pela noção de que uma imagem tem seu sentido construído por meio da articulação de diversos modos. No texto selecionado (cf. fig. 2), observamos três modos: escrita, imagem e cor; cada um com seu trabalho semiótico específico para formar um signo único. Entendemos, portanto, que para conduzir a análise desse texto à luz da perspectiva intercultural crítica, é necessário atentarmos para os seus aspectos multimodais. Isso posto, nos orientamos por uma teoria semiótica social da

multimodalidade (KRESS, 2010; KRESS; van LEEUWEN, 2006 e van LEEUWEN, 2005).

O texto que ilustra a campanha apresentada na figura 2 tem seu sentido construído por meio da articulação de diversos modos. Sendo assim, a “escrita, a imagem e a cor se prestam a diferentes tipos de trabalho semiótico; cada um tem seus potenciais distintos de significado [...]. E isso [...] é o argumento para tomar “multimodalidade” como o estado normal da comunicação humana¹⁸.” (KRESS, 2010, p. 1, grifo do autor). Ainda de acordo com o autor, os “recursos semióticos são socialmente construídos e, portanto, carregam as regularidades observáveis de ocasiões sociais, eventos e, por isso, uma certa estabilidade; eles nunca são fixos, muito menos rigidamente fixados”¹⁹ (KRESS, 2010, p. 8).

Nosso ponto aqui é que o sentido de um modo não é dado; ele é socialmente constituído e varia de cultura para cultura. Dessa forma, uma microanálise de um texto multimodal deve ser pautada pela observação de que os recursos semióticos da escrita e os modos da comunicação visual apresentam, cada um, sua característica própria de realizar o que podem ser relações semânticas bastante semelhantes.

Considerando o nosso foco de analisar potenciais de significado em uma atividade de leitura em que um texto multimodal pode ser usado para promover discussões sobre estereótipos generalizantes, utilizaremos a engrenagem conceitual da gramática do design visual (KRESS; van LEEUWEN [1996]2006) como ferramenta de análise. Tomaremos como base o conceito de *framing* (enquadre), enfocando a noção de (Des)Conexão para construirmos inteligibilidade dos modos presentes na figura 2. Resumimos a estrutura descritiva do conceito, na tabela 3 a seguir:

Tabela 3 - Framing - (Des)Conexão: uma ferramenta para análise visual

FRAMING (Des)Conexão	
1- Segregação:	Imagem e texto totalmente desconectados (por exemplo, fantasia versus realidade).
2- Separação	Existe um espaço vazio entre a imagem e o texto.
3- Integração:	Imagem e texto ocupam o mesmo espaço (integração pictórica ou textual);
4- Sobreposição	A imagem se sobrepõe ao texto e / ou vice-versa.
5- Rima	imagem e texto têm alguma qualidade em comum (por exemplo, cor).
6- Contraste	a imagem e o texto podem mostrar algum contraste (por exemplo, cores opostas)

Fonte: Elaboração própria, baseada em Kress; van Leeuwen [1996]2006.

O primeiro passo para nossa microanálise é entendermos que o texto multimodal referente ao pôster da campanha não possui a mesma intencionalidade discursiva que aquele reproduzido no livro didático. Chamaremos de autêntico o pôster produzido para uma campanha de conscientização em diversos campi de universidades nos Estados Unidos e de didatizado aquele adaptado pedagogicamente para cumprir as exigências do edital do PNLD 2018.

¹⁸ Tradução nossa para: Writing and image and colour lend themselves to doing different kinds of semiotic work; each has its distinct potentials for meaning – and, in this case, image may just have the edge over writing. And that, in a nutshell – and, in a way, as simple as that – is the argument for taking ‘multimodality’ as the normal state of human communication.

¹⁹ Tradução nossa para: Semiotic resources are socially made and therefore carry the discernible regularities of social occasions, events and hence a certain stability; they are never fixed, let alone rigidly fixed.

O primeiro ponto a ser observado no pôster didatizado é a inserção de novos aspectos multimodais. Além de um pequeno texto com informações sobre o pôster autêntico, foi acrescentado à esquerda um círculo com a reprodução ampliada de uma parte desse texto. O círculo é compreendido como um modo por ter o potencial social de se relacionar semanticamente com uma lupa, indicando o objetivo pedagógico de chamar a atenção dos/as estudantes para informações impressas em fonte minúscula. Além disso, ao ser didatizado, o modo círculo está separado não apenas do texto escrito, mas de todo o texto modal que compõe o pôster autêntico. Contudo, entendemos aqui que há uma separação e, ao mesmo tempo, uma sobreposição, uma vez que a cor laranja ocupa o espaço vazio entre eles, produzindo o efeito de sentido de que o círculo é um recorte do pôster autêntico.

As informações destacadas nessa separação ressaltam o nome da estudante Amiyonette Hesaynehe Goodblanket, sua identidade cultural (Arapaho e Cheyenne) e seu curso de graduação universitária (psicologia). Além disso, indicam também uma breve biografia sobre La Donna Harris, cuja silhueta aparece atrás da estudante. Harris é reconhecida por sua ascendência indígena (Nação Comanche) e atuação como líder nacional, ambiental e em movimentos pela paz mundial. Essas informações configuram-se como pistas contextuais para os possíveis entendimentos do texto multimodal em sua totalidade.

Dando prosseguimento à análise, notamos uma conexão em que imagem e texto estão integrados. Em destaque no primeiro plano, a fotografia de Amiyonette ocupa quase todo o espaço do pôster, em uma posição de centro para a esquerda. A estudante está olhando em linha reta para o/a leitor/a e esboçando um sorriso. Seu olhar, bem como sua postura corporal, sugere uma atitude positiva ao rasgar ao meio um papel com a ilustração de uma jovem loira de olhos azuis que veste roupas que remetem à personagem Pocahontas²⁰ da franquia Disney. A jovem loira usa maquiagem com riscos vermelhos no rosto, em alusão à tradição indígena de pintar o corpo, e segura um machado na mão direita de maneira análoga a quem faz uma pose para foto.

Orientadas pelo conceito de contraste, que relaciona imagem e texto, a contraposição de duas imagens também pode ser considerada como uma oposição de modos na medida em que Amiyonette, de ascendência indígena, está vestida com roupas urbanas e modernas, enquanto a jovem branca se veste com trajes que supostamente remetem à cultura indígena. Esse contraste sinaliza uma necessidade de ruptura com estereótipos generalizantes (FABRÍCIO, 2017).

Um outro aspecto relevante na análise multimodal é observar que o pôster autêntico parece ter sido confeccionado em três camadas que se sobrepõem. A primeira delas apresenta a foto da estudante ameríndia que, em um efeito 3D, parece estar posicionada em frente a um outro pôster de papel. Este é produzido com um texto impresso em um fundo branco cujas bordas curvas remetem semanticamente a uma folha de papel rasgado. Essa folha, que agora se encontra rasgada, cobria um pôster de cor laranja em que a silhueta de

²⁰ A história da personagem baseia-se no mito romântico criado em torno da ameríndia Pocahontas que luta contra colonizadores ingleses, mas de cuja história não se tem registro. O que se sabe sobre ela são lendas que a tradição oral perpetua.

uma senhora com trajes típicos de alguma tribo nativa se faz presente. Além disso, como uma das possibilidades de interpretação, a cor laranja remete às terras comanches e à argila utilizada para pintura corporal da tribo. Desse modo, a rima (cf. tabela 3) acontece com um texto que permeia toda a imagem, embora não esteja verbalizado: os índios da tribo comanche.

O fato de La Donna Harris estar posicionada atrás da estudante ameríndia representa uma integração entre as imagens sugerindo uma referência a relações antepassadas de Amiyonette. Essa integração legitima seu posicionamento contrário à perpetuação da apropriação de valores da cultura indígena, destacando seu protesto contra o uso folclórico de suas tradições e costumes.

Finalizamos a análise do texto multimodal apresentado na figura 2, focalizando o título do pôster autêntico: *"There is more to me than what you see. Beyond the stereotype there is history"* ("Há mais em mim do que você vê. Além do estereótipo há história"). Podemos perceber que há integração total entre os modos texto e imagens. Em primeiro lugar, o enunciado do título encontra-se entre aspas e é construído em primeira pessoa, indicando que é a voz de Amiyonette. Em segundo lugar, a sua afirmação de que por trás de uma ameríndia, há muito mais do que uma fantasia de índia ou folclore, indica que ela é uma jovem que transita entre a cultura urbana americana e a cultura de seus antepassados. Ainda, ao argumentar que além do estereótipo há história, Amiyonette, por pertencer à mesma etnia comanche de La Donna Harris, parece estar também ativamente engajada na luta pelo reconhecimento de sua história e pela valorização de sua herança cultural.

Considerações finais

As duas obras analisadas neste artigo oportunizam uma abordagem intercultural crítica, uma vez que disponibilizam em suas atividades discursos constitutivos de culturas plurais. No entanto, a presença de discursos multiculturais não é garantia de uma abordagem que desestabilize práticas hegemônicas cristalizadas e promova transformação. Quando o gari da epígrafe que usamos para introduzir o tema no nosso trabalho afirma que agora sabe que é culto, ele está nos indicando que seu engajamento nos círculos de leitura não somente o transformou, mas também lhe instrumentalizou para transformar o mundo. Ao se perceber como pertencente a uma cultura que tende a ser menosprezada por força das culturas que detêm a força econômica e política do país, o gari não somente passa a valorizar sua cultura, como também passa a lutar para que ela seja valorizada pelo outro.

É nesse sentido que a interculturalidade crítica está presente na gênese do pensamento educacional de Paulo Freire, uma vez que a opressão social está relacionada à opressão cultural e, por isso, uma educação libertadora somente se efetiva quando os educandos se conscientizam das lutas travadas entre as forças opressoras e as oprimidas para, a partir daí, buscarem mudanças sociais. Oliveira (2015) destaca que a cultura constitui o eixo ético-político da educação na concepção freiriana e elenca os

pressupostos teórico-metodológicos de aproximação entre o pensamento de Paulo Freire e a educação intercultural: a) a relação que se estabelece entre cultura e educação; b) o uso do diálogo como estratégia pedagógica; c) promover o empoderamento dos sujeitos que sofrem exclusão social; d) a possibilidade de reflexão crítica e política sobre o processo de humanização-desumanização e a situação social das classes populares; e) o reconhecimento da pluralidade de conhecimento; f) a matriz liberdade construída em seu projeto educacional; g) o debate sobre o multiculturalismo, apresentando questões de classe, gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entre outras; h) o tratamento da educação na perspectiva intercultural crítica (OLIVEIRA, 2015, p. 104).

De acordo com as análises realizadas nas atividades de ambas as obras, percebemos que os pressupostos citados acima se fazem presentes, em maior ou menor grau. A obra *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) promove uma profunda reflexão crítica sobre cultura e identidade por meio de uma variedade de atividades que abordam definições sociológicas dos conceitos de cultura, identidade e identidade cultural. Dessa forma, podemos observar que os/as estudantes são levados a se engajarem em práticas de letramento²¹ crítico para refletirem sobre discursos naturalizados, de modo que consigam, eventualmente, (des/re)construir conceitos de raça e etnia e, conseqüentemente, promover uma convivência social livre de preconceito e discriminação.

Com relação à obra *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016), a análise indicou que o texto multimodal oferece a possibilidade de se abrir espaço em sala de aula para uma discussão sobre estereótipos e formas de combatê-los por meio de campanhas de conscientização. O pôster escolhido para integrar a unidade analisada apresenta recursos semióticos potentes para provocar reflexões sobre respeito à diversidade, problematizando questões de apropriação e folclorização cultural, estimulando os/as estudantes a combaterem a discriminação e o preconceito social, racial, de etnia e de gênero.

Um ponto que merece destaque em nossas reflexões finais, em relação às duas obras analisadas, é que a correlação com o contexto brasileiro poderia ter sido ampliada. Sugerimos, portanto, um encaminhamento para a interculturalização das discussões para o contexto onde o livro didático é usado. Com isso, os/as estudantes de língua inglesa, como o gari da nossa epígrafe que agora se reconhece como culto, seriam impulsionados a (trans/re)formar construtos culturais estáticos e essencializados. Isso promoveria oportunidades de engajamento em práticas sociais cujos princípios norteadores sejam o respeito à diversidade e a luta contra quaisquer tipos de opressão cultural.

Para fecharmos o círculo dessa nossa discussão que não tem o intuito de encerrar a roda de debates, gostaríamos de frisar que qualquer que seja a cultura da política educacional brasileira, cabe aos/as professores/as promoverem em suas aulas um ambiente propício para discussões que conduzam os/as estudantes a se perceberem e agirem como sujeitos em um mundo multicultural.

²¹ Por questões de espaço e foco, não aprofundaremos o estudo da tradição social do letramento introduzida pelo *New London Group* que se baseia “na visão de que a leitura e escrita só fazem sentido quando estudadas no contexto das práticas sociais e culturais (e podemos adicionar históricos, políticos e econômicos) das quais elas são apenas uma parte” (GEE, 2000, p. 180) [Tradução de nossa responsabilidade].

Quando em suas cartas aos animadores e às animadoras culturais, em São Tomé e Príncipe, Paulo Freire (1978, p. 5) nos questiona: “Será, por exemplo, que nós, como educadores revolucionários, podemos nos comportar, com os educandos, da mesma forma como o professor colonial, coerente com a ideologia colonialista, se comportava com os “seus” alunos?”, respondemos: “Não”. Defendemos que a proposta pedagógica dos Círculos de Cultura de Paulo Freire se intersecciona com a educação intercultural crítica, uma vez que a questão fundamental não é a de simplesmente dizermos que devemos ser diferentes do professor colonial, mas a de termos uma prática consciente e totalmente oposta à dele. Nas referidas cartas, Freire (1978, p.5-6, grifos do autor) argumenta que “na educação colonial, o educador, em regra, transmitia o “seu” conhecimento a nós e o nosso papel era o de quem devia “comer” aquele conhecimento que, ainda por cima, falsificava a nossa realidade, em função dos interesses dos colonizadores”

Os livros didáticos do PNLD podem ser um recurso (às vezes o único) a ser usado por professores/as – interculturais, críticos, decoloniais – para questionar as falsificações da nossa realidade. Eles podem ser usados para trazer à tona conflitos interculturais que muitas vezes estão naturalizados ou silenciados em seus contextos locais e/ou globais.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, [2011]2013.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, [2000] 2001.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 02 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. de. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 02 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 02 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 02 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica (SEB). **PNLD 2018**: língua

inglesa. Guia de livros didáticos do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017c. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 02 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica (SEB). **PNLD 2011**: edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008. Disponível em: ftp://ftp.fnede.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica (SEB). **PNLD 2018**: edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>. Acesso em 29 de outubro de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** 1ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 6-15

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053143455>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076/3004>. Acesso em: 22 set. 2020. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castelo Branco. Revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, [2000]2005.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Repetir-repetir até ficar diferente: práticas descoloniais em um blog educacional. **Cadernos de linguagem e sociedade**, vol. 18 (2), UnB, p. 9-26, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967]2015. Kindle Edition.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Cortez Editora, [1982]2017. Kindle Edition.

GEE, James Paul. The New Literacy Studies; from "socially situated" to the work of the social.

In: BARTON, David; HAMILTOL, Mary; IVANIC, Roz. **Situated Literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. Chapter 11. Kindle Edition.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica Arthur Ituassu. Tradução: MIRANDA, Daniel; OLIVEIRA, William. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

KIRMELIENE, Viviane. C.C. et al. **Circles 1**. São Paulo: FTD, 2016.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford: OUP, 1998.

_____. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: TÍLIO, Rogério; FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Orgs.) **Innovations and challenges in language teaching and materials development**. Campinas: Pontes, [1988]2017. p. 13-58.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010. Kindle edition.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2ed. London: Routledge, 2006[1996].

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015.

PULVERNESS, Alan. Materials for cultural awareness. In: TOMLINSON, Brian. (Ed.) **Developing Materials for Language Teaching**. 2 ed. London: Bloomsbury, 2014. p. 426-438.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadores e educadores. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 188-202, 2016.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Ministério da Educação Nacional e Desportos. Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular. **Carta aos animadores e às animadoras culturais**. São Tomé, São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação Nacional e Desportos, Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular, 1978. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1160>. Acesso em 29 de outubro de 2020.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí –SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006

TÍLIO, Rogério. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. **The ESpecialist**, vol. 31, no. 2, p. 167-192, 2010.

_____. (Org). **Voices Plus 1**. 1ed. São Paulo: Richmond, 2016.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture**: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom. v.1. New York: Cambridge University Press, 2010[1871].

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <https://www.academia.edu/20274373/Interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural?ssrv=c> Acesso em: 22 set. 2020.

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.