

Para entender as veias abertas do Brasil e do povo brasileiro: A presença da interculturalidade crítica e da decolonialidade na produção de um material didático de Português Língua Estrangeira

To understand the open veins of Brazil and the Brazilian people: The presence of critical interculturality and decoloniality in the production of Portuguese for Foreigners material

Anelise Dutra¹, Plínio Carvalho de Souza Junior²

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

RESUMO

Este artigo tem como objetivo a análise das partes de um material didático de Português como Língua Estrangeira (PLE) dedicadas ao ensino de cultura / interculturalidade. Para tanto, nos ancoramos em um suporte teórico que abrange os estudos sobre interculturalidade (Byram, 1997), em especial a interculturalidade crítica (Walsh, 2009; Byram, 1997), e decolonialidade (Quijano, 2005; Walsh, 2009)), estudos esses que apontam para a necessidade da abordagem de problemas sociais em sala de aula. Após a análise do material didático e discussão, chegamos à conclusão de que é perfeitamente possível e aconselhável abordar os problemas sociais do Brasil nas aulas de PLE por meio de materiais autênticos e gêneros diversos.

PALAVRAS-CHAVE:

Português língua estrangeira. Interculturalidade. Interculturalidade crítica. Decolonialidade. Material didático.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze parts of a Portuguese for Foreigners material that is dedicated to the teaching of culture / interculturality. We have as our theoretical support the studies of interculturality (Byram, 1997), especially critical interculturality (Walsh, 2009; Byram, 1997), and decoloniality (Quijano, 2005; Walsh, 2009). These studies point to the need of approaching social problems in our language classes. After the analysis and discussion of the teaching material, we concluded that it is not only possible but also advisable to discuss Brazilian and foreigner social problems using authentic material from different genres.

KEYWORDS:

Portuguese for foreigners. Interculturality. Critical interculturality. Decoloniality. Teaching material.

Recebido em: 29/09/2021

Aceito em: 05/01/2022

¹ E-mail: aneldutra@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3251-620X>

² E-mail: pliniocarvalhojr@gmail.com

1. Introdução

Não é de hoje que professores e pesquisadores chamam a atenção para a importância da dimensão intercultural nas aulas de língua estrangeira. Desenvolver no aluno uma melhor capacidade para relacionar a cultura dele com culturas estrangeiras e, conseqüentemente, estimular nesse aluno atitudes de compreensão, respeito e empatia com a cultura alheia são apenas alguns motivos por que a interculturalidade deve estar sempre presente na sala de aula. Há também outra consequência prática bastante positiva que a educação intercultural pode ter, o estudante passa a poder não só saber sobre uma certa cultura, mas também se orientar nessa cultura, saber agir em situações cotidianas e em situações de conflito.

Outro aspecto bem importante da interculturalidade, e em especial da interculturalidade crítica, é a sua relação com os problemas sociais. Ter acesso a uma visão realista da cultura em que se fala a língua estrangeira estudada – visão essa que foge das simplificações e dos estereótipos – é ter acesso também, de maneira problematizada, às grandes questões sociais dessa cultura (por exemplo, relações étnico-raciais, problemas socioambientais, desigualdade, pobreza, machismo, homofobia, entre outras coisas), bem como às suas contradições históricas. Essa abordagem crítica e realista da cultura é decerto um dos aspectos da educação intercultural que auxilia o aluno a se orientar melhor na cultura estrangeira. É por isso que, ao nosso ver, trabalhar essas questões sociais em sala de aula não deprecia a cultura estudada, mas, ao contrário, a valoriza e a enaltece.

Pensando nisso é que os autores deste artigo planejaram e executaram, a partir de 2020, o desenvolvimento de um material didático de Português Língua Estrangeira (PLE) no qual fosse contemplado o aspecto da interculturalidade crítica mencionado acima – os problemas sociais do Brasil. O material, até então, é composto por cinco unidades didáticas, pensadas para o nível intermediário (aproximadamente B1 pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), organizadas em torno de algum aspecto da cultura brasileira (a saber, o português brasileiro, religiões, culinária, história e música brasileiras). As unidades procuram contemplar o trabalho com as quatro habilidades, o estudo de gramática, de vocabulário e a dimensão intercultural, que é o foco deste artigo.

Nosso objetivo aqui, então, é descrever e analisar pelo menos uma seção de três unidades didáticas que produzimos; todas as partes analisadas trabalham com a interculturalidade crítica

por meio da abordagem de problemas sociais.

Por fim, cabe mencionar, ainda, mais três motivos que nos estimularam a produzir esse material didático a partir de uma perspectiva crítica. O primeiro deles está envolvido com o que acreditamos ser uma postura necessária e ativa no que diz respeito a ser brasileiro e latino-americano, postura essa que procura dizer o não-dito. Sabemos que quando o assunto é América Latina, nossa história amiúde é narrada a partir do ponto de vista das potências que historicamente nos dominaram, e isso implica vários silenciamentos. Nosso material didático procura, no entanto, dar voz aos pontos de vista brasileiros e latino-americanos para a exposição dos eventos históricos ali trazidos, ou seja, procuramos ter em nosso material uma perspectiva decolonial³.

O segundo motivo é a carência (ou até mesmo ausência) de materiais didáticos assim no mercado editorial brasileiro; conforme veremos mais adiante nos resultados de uma pesquisa, os materiais didáticos de PLE mais vendidos no Brasil parecem ser alheios ao trabalho com a dimensão intercultural de maneira problematizada e não-simplificada.

Já o último motivo, de caráter mais emocional, nada mais é do que o amor pelo Brasil. Como vimos acima, trabalhar a cultura a partir dessa perspectiva crítica favorece o enaltecimento e a valorização do nosso país; assim, é realmente gratificante contribuir para uma visão mais verdadeira do nosso Brasil e do povo brasileiro, povo esse, aliás, cuja essência Darcy Ribeiro (2015) resume tão bem: “inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros” (p. 17).

2. Pressupostos teóricos

2.1. Interculturalidade crítica

Com a intenção de descrever alguns aspectos necessários ao falante intercultural na hora da comunicação com uma pessoa de um país diferente, Michael Byram, na sua obra *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, lista quatro aspectos da interação: atitudes, conhecimento, habilidades para interpretar e relacionar e habilidades para descobrir e interagir. Para Byram, quando o falante adquire esses aspectos por meio da educação formal, o professor ou a instituição devem embutir o processo de aprendizagem em uma filosofia educacional mais

³ Para uma boa introdução aos estudos de(s)coloniais, sugerimos a leitura de Ballestrin, 2013. A autora oferece um bom panorama sobre as origens, o contexto e as ideias principais dos estudos pós-coloniais e decoloniais.

ampla, já que assim é possível que se desenvolva nos estudantes uma consciência intercultural crítica:

Eu preciso argumentar a favor da integração do ensino para comunicação intercultural dentro de uma filosofia de educação política e a favor do desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, em relação à sua própria cultura e à dos outros (Byram, 1997, p. 33).⁴

Byram, então, demonstra preocupação em acrescentar o adjetivo “crítica” à sua noção de consciência intercultural, e insere essa noção no contexto de uma educação política. Podemos ver também essa preocupação com a presença de uma postura crítica dos falantes na explanação que ele dá sobre alguns aspectos da interação de sucesso: entre as características do que o autor chama de “atitudes”, há a habilidade para descentralizar, isto é, fazer análises a partir do ponto de vista dos outros; e uma das facetas do “conhecimento” exigido para uma boa interação é saber de qual maneira as identidades sociais do indivíduo e do seu grupo foram construídas, como ele e os membros do seu grupo são percebidos por pessoas de outros países e como eles percebem essas pessoas (cf. Byram, 1997). Essas características das atitudes e do conhecimento elencadas por Byram têm, ao nosso ver, relação com a presença de um componente crítico no falante durante as interações bem-sucedidas.

Quem aprofunda bem mais o tratamento da interculturalidade crítica é Catherine Walsh. Referência na área dos estudos interculturais e decoloniais, Walsh (2009) distingue a interculturalidade crítica da interculturalidade funcional (não-crítica), sendo aquela caracterizada por alguns princípios: 1) uma postura questionadora do modelo de sociedade vigente, no qual a ideia de raça e de divisão do trabalho se enlaçam, uma vez que desde o descobrimento da América os brancos têm vantagens na ocupação de postos privilegiados, enquanto índios e negros ocupam cargos inferiorizados; 2) o seu foco recai sobre as pessoas subalternizadas a partir da modernidade-colonialidade, como é o caso dos ameríndios, dos negros africanos e dos colonizados em geral; e 3) relacionada aos outros dois princípios, há “a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as instituições, [...], de romper as correntes que ainda estão nas mentes, [...] desescravizar as mentes, [...] e desaprender o aprendido para voltar a aprender” (Walsh, 2009, p. 24). Assim, a autora conclui:

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e

⁴ A tradução é nossa.

respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

Não é difícil perceber que esses traços da interculturalidade crítica apontados por Walsh se aproximam muito de uma corrente de pensamento bastante em voga nas ciências sociais, a decolonialidade; Walsh (2009), inclusive, afirma que o projeto da interculturalidade crítica “se constrói de mão dadas com a decolonialidade” (p.23). Tendo em vista essa relação, abordaremos a seguir os estudos decoloniais.

2.2. Decolonialidade

Tudo começa no contexto dos estudos pós-coloniais, na década de 1980. A contribuição teórica que o pós-colonialismo nos trouxe contém críticas às concepções dominantes da modernidade e ao colonialismo, que remete a situações de opressão. Qual é, então, a diferença entre os estudos pós-coloniais e os estudos decoloniais? A decolonialidade pode ser vista como uma fase do pós-colonialismo, surgida em um contexto bem específico – no seio do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), no final da década de 1990 – e entendida como uma postura epistemológica mais radical (isto é, com críticas mais radicais à modernidade e ao eurocentrismo) do que o pós-colonialismo; por exemplo, diferentemente do pós-colonialismo, os estudos decoloniais negam a base científica europeia e buscam recuperar epistemes perdidas, latino-americanas, africanas ou asiáticas (cf. Ballestrin, 2013). Ainda segundo Ballestrin (2013), o M/C “compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio” (p. 99); desse vocabulário, interessa a nós tratar um pouco dos conceitos de “colonialidade do poder” e “colonialidade do saber”.

Aníbal Quijano (2005) defende que o padrão de poder mundial tem como eixo dois processos históricos: 1) a ideia de raça, que, para além de meras estruturas biológicas diferentes entre grupos de pessoas, é entendida como instrumento de classificação social da população, o qual visa à dominação do branco europeu sob outros povos; 2) as formas de controle de trabalho em torno do capitalismo mundial, que, por sua vez, também se relacionam com a ideia de raça, visto que “ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados, reforçando-se mutuamente” (Quijano, 2005, p. 108); é isso, basicamente, o que se entende por “colonialidade do poder”. Quanto à “colonialidade do saber”, é necessário que a relacionemos ao conceito de “eurocentrismo”, já que ambos os conceitos dizem respeito a um modo hegemônico

de produzir conhecimento e a uma perspectiva de conhecimento centrados na vivência europeia, tomada como universal (cf. Quijano, 2005).

Fica patente, assim, que a relação entre decolonialidade e interculturalidade crítica é bastante clara: as ideias de Quijano trazidas acima e as ideias de Walsh sobre interculturalidade crítica vistas anteriormente se parecem muito. As palavras de Walsh a seguir, aliás, explicam bem essa relação:

A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial (Walsh, 2009, p. 25).

Ademais, ideia similar também encontramos em Candau (2020). Em um artigo sobre educação intercultural e decolonialidade, a professora argumenta que “a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da educação intercultural crítica” (p. 681).

Dos conceitos importantes que aparecem nas duas últimas citações, já falamos sobre interculturalidade crítica e decolonialidade; ainda falta tratar do outro ponto a que recorreremos para a realização deste trabalho: o âmbito pedagógico, educacional da interculturalidade.

2.3. Educação intercultural

2.3.1. Sobre a educação intercultural

Como vimos anteriormente, Byram (1997) defende que o ensino da competência comunicativa intercultural deve ser inserido dentro de uma filosofia de educação política; em uma seção mais adiante, o autor também dá os detalhes de como seria isso. De acordo com ele, a educação política precisa, primeiramente, conter uma dimensão avaliativa, que deve ser usada para avaliar, por exemplo, atitudes de não-preconceito e certa capacidade dos estudantes de avaliar outras culturas sem a imposição de perspectivas e valores particulares; além disso, Byram argumenta que uma educação política deve estabelecer um ponto de vista internacional embasado no conceito de direitos humanos e de educação pacífica, pois assim é uma forma racional de se oferecer uma perspectiva para avaliar os valores de culturas muito distintas da nossa cultura ocidental, as quais às vezes dão, por exemplo, um tratamento mais restrito às

mulheres. É a partir desse quadro de educação política que esse autor defende que seja desenvolvida uma postura crítica nos alunos – daí, então, a relação entre ensino e interculturalidade crítica – e que seja evitada a armadilha dos estereótipos e do relativismo cultural.

Já Walsh (2009), naturalmente, dá um caráter decolonial a essa relação entre ensino e interculturalidade crítica. Propondo uma “atitude insurgente, de-colonial e rebelde”, a autora nos apresenta o que chama de “pedagogia decolonial”, que é definida da seguinte maneira:

é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica – ou pedagogias – que se enlace(m) com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e de-colonialidade. Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação de-colonial. Pedagogias que enfrentam [...] o mito racista que inaugura a modernidade e o monólogo da razão moderno-ocidental (Walsh, 2009, p. 27).

2.3.2. Sobre a necessidade da educação intercultural

Antes de mais nada, uma indagação elementar: os falantes estrangeiros de uma dada língua realmente precisam da educação formal para desenvolverem sua competência intercultural crítica? Isso não é o tipo de coisa que se desenvolve naturalmente com o convívio social? Byram (1997), logo na introdução do seu livro, nos faz essa indagação e também nos oferece uma resposta: para o autor, os estrangeiros amiúde demonstram um forte sentimento de pertencimento e lealdade ao seu grupo de origem, sentimento esse que pode significar resistência à cultura estrangeira, de modo que Byram defende que eles raramente adquirem essa competência sozinhos, sem o auxílio de um professor ou de uma instituição. Essa é, portanto, uma boa primeira razão para que procuremos desenvolver a competência comunicativa intercultural crítica nas salas de aula.

Mas há mais razões, é claro. A seguir, mencionaremos brevemente alguns estudos que, de alguma forma, apontam para a necessidade da educação intercultural.

É importante ter em mente, em primeiro lugar, duas coisas: 1) a interculturalidade não existe apenas entre pessoas de países diferentes, ela é um fenômeno que também pode ser observado entre pessoas de um mesmo país que têm vivências diferentes (por exemplo, entre pessoas ricas e pobres); 2) por isso mesmo, é importante que o trabalho com a dimensão intercultural não fique restrito às aulas de língua ou de língua estrangeira, mas ele deve aparecer também nas demais disciplinas da educação básica. Fetzner (2018), por exemplo, a partir de um

trabalho desenvolvido com bolsistas do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no qual havia bolsistas trabalhando com professores de várias disciplinas da educação básica, conclui que

O trabalho identificou potencialidades da interculturalidade como um movimento que se ocupa do entendimento crítico dos processos de globalização e transnacionalização e dos processos de subjetivação envolvidos na escola, comprometidos com a criação de oportunidades de sucesso escolar e com as identidades minoritárias (Fetzner, 2018, p. 527).

No tocante à interculturalidade nas aulas de língua estrangeira, a própria percepção dos professores ainda em formação indica a necessidade desse trabalho na classe. É o que nos mostra a pesquisa de Dutra (2019); nessa pesquisa foram aplicados questionários antes e depois do trabalho de Assistentes de Ensino de Inglês estrangeiras (ETAs, na sigla em inglês) com os graduandos, futuros professores de língua inglesa; um dos objetivos do questionário era verificar as expectativas dos graduandos em relação a esse trabalho com as ETAs; os resultados nos mostraram que tanto antes quanto depois dos trabalhos com as assistentes estrangeiras os futuros professores já reconheciam a importância do trabalho com a interculturalidade na sala de aula. Ou seja, os próprios professores, desde cedo, parecem já perceber essa importância, e esse pode ser um passo para a implementação da abordagem intercultural crítica nas aulas de língua estrangeira.

Por fim, a última pesquisa que apresentaremos nesta seção nos parece, infelizmente, ser um sintoma de como as questões referentes à interculturalidade nas aulas de língua estrangeiras ainda são negligenciadas, embora sejam da maior importância. Barbosa (2016), em uma pesquisa que analisou dois importantes materiais didáticos de português para estrangeiros, comprovou que não só o trabalho com a dimensão intercultural é feito de uma maneira acrítica e não-problematizada, como também esses materiais contêm toda sorte de preconceitos e visões estereotipadas. Urge, pois, que os materiais didáticos de PLE contemplem o trabalho com as questões culturais a partir da interculturalidade crítica e da decolonialidade. Foi o que nós nos propomos a fazer e é o que descreveremos e analisaremos nas próximas seções deste artigo.

3. Metodologia

Conforme dissemos anteriormente, este artigo se propõe a analisar um material didático de português como língua estrangeira produzido por nós durante o ano de 2020 para turmas de alunos do nível intermediário (aproximadamente B1). As aulas foram oferecidas pela Universidade

XXX (XXX) e pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da universidade, no âmbito do projeto Idiomas sem Fronteiras (IsF). Os alunos estrangeiros têm, em geral, vínculo com a XXX, mas também recebemos estrangeiros da comunidade que não possuem vínculo com a instituição. As aulas foram ministradas pelo redator do material didático (coautor deste artigo), material esse que contou com a constante supervisão da coordenadora pedagógica do projeto (autora deste artigo).

Ainda sobre o material, ele foi pensado a partir de três pilares, organizados em torno de um tema sempre relacionado à cultura brasileira. São os pilares: 1) trabalho constante com gêneros textuais diversos e autênticos; 2) análise linguística (ou ensino de gramática) feita tendo em vista o português brasileiro (PB) culto, que, como sabemos, já há algumas décadas conta com um vasto aparato para sua descrição, como é o caso do projeto da Norma Urbana Linguística Culta (projeto NURC), aparato que serviu de base para a elaboração de boas gramáticas sobre o PB; e 3) ensino da dimensão intercultural relacionada à língua portuguesa do Brasil. Nosso foco neste trabalho é esse último aspecto, o trabalho com a dimensão intercultural. A interculturalidade permeia todo o material didático através do tema dos textos (escritos e orais), que é escolhido a partir de um aspecto da cultura brasileira; ao todo, produzimos cinco unidades relacionadas aos seguintes aspectos: o português brasileiro, música brasileira, religiões no Brasil, história do Brasil e culinária brasileira; dessas cinco unidades, analisaremos aqui as três últimas.

Quanto à nossa análise, comentaremos os trechos das unidades que escolhemos à luz das teorias sobre as quais discorreremos na seção anterior deste trabalho, ou seja, comentaremos como o aspecto crítico da interculturalidade e a perspectiva decolonial aparecem e podem ser trabalhados no material didático em questão. As seções a seguir serão introduzidas pela imagem dos trechos do nosso material, seguida dos comentários que teceremos a respeito delas.

4. Análise do material didático e discussão.

4.1. Religiões no Brasil e a intolerância religiosa

A Figura 1 é um *print* do material didático produzido pelos autores deste trabalho. Trata-se de uma seção do material que fala sobre a diversidade religiosa do Brasil e sobre a intolerância religiosa.

Figura 1 – As religiões no Brasil e a intolerância religiosa

1. AS RELIGIÕES NO BRASIL

AQUECIMENTO

O TEXTO I a seguir informa, a partir dos dados do IBGE, a situação das religiões que há no Brasil. Já o TEXTO II informa sobre um problema relacionado à questão religiosa no Brasil.

- Faça uma breve pesquisa na internet sobre o IBGE e diga aos seus colegas e professor o que você descobriu.
- O que você sabe sobre as religiões seguidas no Brasil?
- Você sabe qual é a mais seguida?
- Conhece alguma religião de origem brasileira?
- Você tem alguma ideia de qual problema relacionado às religiões existe no Brasil?

TEXTO I

Governo do Brasil
DADOS

Diversidade religiosa é marca da população brasileira

Segundo o Censo 2010 do IBGE, há mais de 40 grupos religiosos registrados no País

O Brasil acolhe diversas religiões diferentes, e todas têm liberdade de culto garantida pela Constituição Federal, sem espaço para a intolerância. De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há no País seguidores da fé católica, evangélica e espírita, do candomblé, umbanda, judaísmo, islamismo, hinduísmo, budismo e tradições indígenas, entre outras.

Segundo o IBGE, a religião com maior número de praticantes é a católica, 64,6% da população, enquanto os evangélicos vêm em segundo lugar, 22,2%. Os adeptos do espiritismo são 2,0% da população, enquanto os da umbanda e do candomblé representam 0,3%. Cerca de 107 mil pessoas seguem o judaísmo; 65 mil tradições indígenas; 35 mil o islamismo; e 5 mil o hinduísmo.

Entre os estados, há variações nos números de cada religião. No caso dos católicos, a maior concentração em 2010 foi encontrada no Piauí, 85,1%. Já em relação aos evangélicos, a maior parte está em Rondônia, 33,8%, e a menor no Piauí, 9,7%.

Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/dados-e-estatisticas/censos/2010/diversidade-religiosa-e-marca-da-populacao-brasileira>

Fonte: Elaborada pelo coautor.

Um dos objetivos do trabalho com a seção retratada na Figura 1 é explorar a questão da diversidade religiosa no Brasil sem deixar de mencionar a existência da intolerância religiosa, que infelizmente também existe por aqui. O primeiro texto trabalhado nessa seção aborda a diversidade religiosa a partir de um ponto de vista positivo, pois simplesmente informa os dados do IBGE relacionados aos números de fiéis pertencentes a diferentes religiões no Brasil e chega até mesmo a afirmar que a Constituição Federal garante liberdade de culto à população, por isso não haveria intolerância religiosa no nosso país. No sentido contrário a essas afirmações, porém, aparecem as informações do segundo texto, uma notícia sobre um protesto contra a intolerância religiosa. Ora, as informações são conflitantes; a ideia, portanto, é levar os alunos a perceberem que os direitos assegurados na Constituição nem sempre se concretizam na prática; é isso que a

TEXTO II (VÍDEO)



NO DIA NACIONAL DE COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA, POVO DE SANTO PROTESTA EM SALVADOR

Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9199327/?h=0>

ATIVIDADES

1) Com base no texto acima, numere a segunda coluna de acordo com a primeira.

1. É o estado brasileiro mais católico.
2. É uma religião minoritária.
3. É a religião com o segundo maior número de fiéis.
4. É o estado brasileiro mais evangélico.
5. É a religião com o maior número de fiéis.

() Umbanda
() Rondônia
() Catolicismo
() Piauí
() Evangelismo (protestantismo)

2) Das religiões mencionadas no texto acima, qual ou quais você julga ser tipicamente brasileira?

3) Sublinhe no TEXTO I a informação que é conflitante com o que é noticiado no TEXTO II.

questão 3 das atividades pós-texto retratadas na Figura 1 procura desenvolver.

Outro enfoque que pode muito bem ser explorado pelo professor nessa seção é a relação entre intolerância religiosa e racismo. Sabemos que as religiões de matrizes africanas, como o candomblé e a umbanda, têm um número alto de fiéis negros; para muita gente, vem daí os ataques que essas religiões sofrem; é o que nos informa, por exemplo, Ireuda Silva (2021) em uma reportagem do *Nexo Jornal*, onde ela afirma que “isso [os ataques às religiões de matrizes africanas] tem muito mais a ver com o racismo do que puramente com preconceito religioso”

Logo, aqui, o trabalho com a interculturalidade se dá, em primeiro lugar, por meio da sua imbricação com problemas sociais, uma vez que, como já vimos, esta é uma maneira de oferecer uma visão mais realista dos fenômenos sociais para os alunos e, portanto, evitar a reprodução de ideias simplistas e/ou estereotipadas; como vimos, evitar essas ideias tem a ver com o que Byram (1997) chama de inserção do ensino da competência comunicativa intercultural dentro de uma política educacional. Para além disso, aqui também é trabalhada a interculturalidade porque, ao se tratar de problemas relacionados a uma religião minoritária e ao povo negro, são focadas vivências subalternizadas e invisilizadas, configurando, assim, o que Walsh (2009) considera uma das características da interculturalidade crítica.

4.2. História do Brasil sob o ponto de vista de índios e negros

Na Figura 2, encontramos o *print* da nossa unidade didática sobre história do Brasil. Nela há duas seções: uma que trata da questão indígena, e outra que aborda um problema relacionado ao povo afrodescendente.

Figura 2 – História do Brasil sob o ponto de vista de índios e negros

b) O branco e o índio**AQUECIMENTO**

O vídeo a seguir é um esquete humorístico do grupo Porta dos Fundos.

- Você conhece algum humorista ou grupo humorístico brasileiro?
- O que você imagina sobre o grau de formalidade de textos humorísticos?
- Como você considera o grau de dificuldade de textos humorísticos em uma língua estrangeira?

TEXTO V (VÍDEO)**COLONIZADO**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VilBcsGdYDM&t=207s>

ATIVIDADE

Com base no vídeo acima e nos seus conhecimentos de mundo, marque a opção correta.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> O TEXTO V é embasado em um acontecimento histórico, portanto podemos crer que o diálogo presente nele realmente aconteceu. | <input type="checkbox"/> O esquete do Porta dos Fundos usa o recurso da ironia para retratar a dominação portuguesa sobre os povos indígenas do Brasil. |
| <input type="checkbox"/> O objetivo do vídeo é promover uma reflexão crítica sobre a responsabilidade dos índios na venda de sua própria terra. | <input type="checkbox"/> O vídeo acima enaltece as virtudes dos portugueses e o processo de colonização do Brasil. |

5. A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO (1888)**a) O racismo estrutural****AQUECIMENTO**

O pequeno documentário a seguir aborda um tema bastante discutido no Brasil atualmente, o racismo estrutural.

- Quais são as características de um documentário?
- Você tem alguma ideia do que significa "racismo estrutural"?

TEXTO VII (VÍDEO)**RACISMO ESTRUTURAL**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ED1O1hJVVlc>

ATIVIDADES

1. Marque abaixo **1** para as opções que se referem à concepção de *racismo individual* e **2** para as que se referem à concepção de *racismo estrutural*.

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> depende da organização da sociedade | <input type="checkbox"/> é visto como anormal | <input type="checkbox"/> depende do comportamento de cada pessoa |
| <input type="checkbox"/> é visto com normalidade | <input type="checkbox"/> manifesta-se na política, no direito, na economia, etc. (ou seja, nas instituições) | <input type="checkbox"/> é entendido como um desvio moral de alguém |

2. Discuta oralmente em sala de aula como você percebe a questão racial em seu país.

Fonte: Elaborada pelo coautor.

O foco em problemas de ordem étnico-racial também se dá nas seções presentes na Figura 2. Nelas, problemas sociais relacionados à questão do índio e do negro são trabalhados. No caso da seção que trata da questão indígena, o texto trabalhado foi um esquete humorístico do grupo Porta dos Fundos, o qual, por meio da ironia, retrata quão absurdos foram o tratamento dos europeus dado aos nativos americanos e a dominação europeia (aliás, na atividade pós-texto, é justamente isso que se espera da apreensão dos alunos). Já na seção dedicada ao tratamento da questão do povo afrodescendente no Brasil, o trabalho foi com um conceito que vem sendo assaz discutido em vários domínios das Ciências Humanas, o racismo estrutural: o texto trabalhado foi

um pequeno documentário que explica de forma bem didática o que é esse conceito, inclusive com trechos de uma entrevista com Silvio Almeida, a maior referência sobre esse assunto no Brasil; com as atividades pós-texto presentes na Figura 2, esperamos verificar se os estudantes sabem identificar a diferença entre racismo individual e racismo estrutural, conceitos tratados no texto, assim como objetivamos estimulá-los a pensar na questão racial em seu país de origem, relacionando-a com a realidade brasileira.

Novamente, procuramos desenvolver nos estrangeiros a competência comunicativa intercultural crítica por meio das noções de Byram (1997) e Walsh (2009) mencionadas anteriormente, as quais dizem respeito à educação política, que pode reduzir visões estereotipadas e preconceitos, bem como à ênfase dada aos povos subalternos, violentados pela modernidade-colonialidade. Acrescentamos também que, como a exposição do ponto de vista, pouco divulgado, de negros e indígenas pode promover nos estudantes um sentimento de alteridade, de se colocar no lugar do outro, o trabalho com os textos dessas seções da Figura 2 propicia nesses estudantes as condições para o desenvolvimento das “atitudes” a que Byram (1997) se refere, as quais têm entre suas características a habilidade para descentralizar, ou seja, para fazer análises a partir do ponto de vista dos outros.

Mas o trabalho com a interculturalidade crítica aqui vai adiante: os conceitos de colonialidade do poder e do saber dados por Quijano (2005) podem ser melhor percebidos nessas seções. A colonialidade do poder fica evidente para os alunos à medida que a abordagem dos textos trabalhados denuncia a divisão de trabalho que se relaciona com a ideia de raça – o homem branco europeu no topo, os povos indígenas e negros colonizados na base –; a colonialidade do saber, por seu turno, é também denunciada, ainda que por meio da ironia, pela subversão da história da colonização narrada pelo Porta dos Fundos – a visão hegemônica dos europeus como conquistadores desaparece e no seu lugar surge uma visão crítica dos europeus como invasores – e pela própria noção de racismo estrutural, noção a partir da qual se percebem as forças que agem a favor da invisibilização das intelectualidades negras, por exemplo. É importante ter em mente que é a partir dessa visão consciente da colonialidade (do poder, do saber) que se pode chegar à decolonialidade; lembramos que Walsh (2009), quando descreve algumas características da interculturalidade crítica – que, como sabemos, se mescla a uma perspectiva decolonial –, chama a atenção para “a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as instituições” (p. 24).

Finalmente, cabe ainda mencionar o estudo de Candau (2020), visto que ele também trata

de questões étnico-raciais. A autora, ao discutir alguns temas que vêm ganhando cada vez mais relevância, menciona o conceito de branquitude, sobre o qual discorre: é “um paradigma histórico de dominação na construção social, cultural, econômica e política do continente” (p. 683). Candau, em seguida, argumenta a favor da relevância do tratamento dessas questões para a educação intercultural crítica: “Considero importante situar essa questão no contexto da promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, componente indispensável a uma educação intercultural crítica, decolonial e antirracista” (*Idem*). Mais uma vez, portanto, se atestam a eminência do tratamento da interculturalidade crítica em sala de aula e, também, a presença desse componente no material didático aqui analisado.

4.3. Culinária brasileira e problemas socioambientais

Por fim, na Figura 3, há o *print* de um trecho da unidade didática sobre culinária brasileira. Procuramos por meio dos textos desta seção apontar os benefícios e os malefícios que a produção de carne bovina traz ao Brasil, ou seja, o grande rendimento econômico e o desmatamento.

Figura 3 – Culinária brasileira e problemas socioambientais

4. ALIMENTAÇÃO E QUESTÕES SOCIAIS

AQUECIMENTO

O conteúdo dos textos a seguir tem relação com problemas socioambientais do Brasil. Pense um pouco sobre essa questão a partir dos comandos abaixo.

- Você come carne bovina? **Compartilhe** esse fato sobre você com sua turma.
- **Discuta** em sala os possíveis problemas que podem estar relacionados ao consumo de carne.
- **Pesquise** brevemente em seu celular o que é a Embrapa.
- **Deduz** se os textos abaixo defendem as mesmas ideias.

TEXTO IX



Qualidade da carne bovina

O Brasil é um dos mais importantes produtores de carne bovina no mundo, resultado de décadas de investimento em tecnologia que elevou não só a produtividade como também a qualidade do produto brasileiro, fazendo com que ele se tornasse competitivo e chegasse ao mercado de mais de 150 países.

Em 2015 o país se posicionou com o maior rebanho (209 milhões de cabeças), o segundo maior consumidor (38,6

kg/habitante/ano) e o segundo maior exportador (1,9 milhões toneladas) de carne bovina do mundo, tendo abatido mais de 39 milhões de cabeças. 80% da carne bovina consumida pelos brasileiros é produzida no próprio país - o parque industrial para processamento tem capacidade de abate de quase 200 mil bovinos por dia.

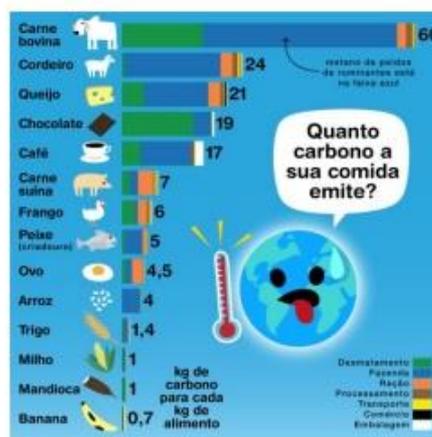
A exportação de carne bovina já representa 3% das exportações brasileiras e um faturamento de 6 bilhões de reais. Representa 6% do Produto Interno Bruto (PIB) ou 30% do PIB do Agronegócio, com um movimento superior a 400 bilhões de reais, que aumentou em quase 45% nos últimos 5 anos.

Disponível em: <https://www.embrapa.br/qualidade-da-carne/carne-bovina>

TEXTOS X (IMAGENS)



Fonte: Árvore, Ser Tecnológico (Instagram: @arvoreagua).



ATIVIDADES

- Complete as lacunas a seguir com base nas informações dos textos acima.
 - Produto que mais produz carbono com a produção de embalagens. _____
 - Porcentagem da exportação de carne bovina no PIB do agronegócio. _____
 - Quantidade de quilos de carbono para cada quilo de mandioca. _____
 - Posição do Brasil no *ranking* mundial de exportação de carne bovina. _____
 - Produto em segundo lugar na quantidade carbono produzido por desmatamento. _____
 - Quantidade aproximada de países que compram carne bovina do Brasil. _____
- Explique qual é a oposição que existe entre o TEXTO IX e os TEXTOS X.

- Dê sua opinião em sala sobre o consumo de carne bovina, levando em conta os pontos positivos e negativos salientados acima.

Fonte: Elaborada pelo coautor.

Na seção retratada na Figura 3, procuramos explorar o trabalho com problemas sociais por meio da relação entre consumo de carne e desmatamento. Assim como na seção que aparece na Figura 1, os textos com que os alunos têm contato apresentam informações conflitantes: o primeiro deles, retirado do site da Embrapa, frisa a importância do agronegócio para a economia brasileira; em seguida, contudo, os textos apresentados (duas figuras) apontam para as

consequências funestas do agronegócio, desmatamento e poluição do ar por carbono. Nas atividades pós-texto da Figura 3, procuramos primeiramente verificar se o aluno conseguiu perceber a contradição entre os textos (questão 2) para depois dar a opinião dele sobre o consumo de carne (questão 3). É interessante observar que, mesmo em uma unidade que tem um tema desprezioso sob o ponto de vista do engajamento com questões sociais (como é o caso de uma unidade que fala sobre culinária), é possível, em geral, pensar uma maneira de trabalhar essas questões.

Logo, o trabalho com a interculturalidade aqui também se dá por meio da abordagem de problemas sociais. Ao contestar a imagem puramente positiva do Brasil como grande exportador de carne para o mundo e oferecer uma discussão sobre temas como desmatamento e vegetarianismo, a seção em análise procura fornecer aos alunos uma visão mais realista acerca do agronegócio brasileiro, de maneira que se evita o simplismo e o estereótipo, ou seja, ocorre assim a inserção do ensino intercultural dentro de uma política educacional (cf. Byram, 1997).

Conclusão

Acreditamos que a análise do material didático que fizemos neste artigo aponta pelo menos para duas direções. Em primeiro lugar, é a real possibilidade de se trabalhar nas turmas de PLE questões sociais de modo problematizado; esse trabalho em sala de aula, como vimos, contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural crítica dos estudantes, competência da maior importância para compreender melhor a própria cultura e saber melhor se situar na cultura alheia. Em segundo lugar, acreditamos que este estudo possa encorajar os professores que acreditam na importância do trato dessas questões no contexto escolar, mas que por algum motivo não têm coragem ou estímulo para trabalhá-las; quando o professor assume essa atitude, a nossa cultura, a nossa história e o nosso povo são valorizados, uma vez que eles são mostrados com todas as contradições e belezas que os acompanham, de maneira verdadeira e realista. Apontar para as contradições do Brasil e, num sentido mais amplo, da América Latina é mostrar também a força de um povo que, apesar de todas os contratempos da História e do nosso processo de colonização, demonstra uma força e um potencial imensos; em outras palavras é realmente necessário afirmarmos nossa condição e dizermos, com todas as letras, o que também diz a canção do grupo musical porto-riquenho Calle 13: *“Soy América Latina / Un pueblo sin piernas, pero que camina”*.

Referências bibliográficas

BALLESTRIN, L. América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília/DF, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.

BARBOSA, L. M. Imagens do Brasil branco e preto nos livros didáticos de português para estrangeiros: Reflexões para uma educação intercultural. In.: TURAZZA, J. S.; BUTTI, C. (Orgs.). *Estudos em português língua estrangeira: Homenagem à profa. dra. Regina Célia Pagliuchi da Silveira*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 49-67.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1997.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: Temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020.

DUTRA, A. F. O desenvolvimento da competência intercultural de alunos de Letras por meio do contato com assistentes de ensino americanas. *Revista do GELNE*, Natal/RN, v. 21, n. 1, p. 222-235, 2019.

FETZNER, A R. Interculturalidade nas Escolas: Um estudo sobre práticas didáticas no Pibid. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 513-530, abr./jun. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 107-130.

PEREZ, R.; ARCAUTE, R.; CABRA, E. *Latinoamérica. Puerto Rico: Sony Music*, 2010. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/calle-13/latinoamerica.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: Formação e sentido do Brasil*. São Paulo: Global, 2015.

SILVA, I. Racismo e intolerância religiosa: Vertentes que andam juntas. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/tribuna/2021/Racismo-e-intoler%C3%A2ncia-religiosa-vertentes-que-andam-juntas>. Acesso em: 29 set. 2021.

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