

**UM OLHAR BAKHTINIANO ACERCA DAS ATIVIDADES DO LIVRO  
DIDÁTICO “TAKE IN ACTION”: O ATO RESPONSÁVEL E RESPONSIVO  
SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS DA MULHER NEGRA**

**A BAKHTINIAN LOOK AT THE ACTIVITIES IN THE TEXTBOOK “TAKE  
IN ACTION”: THE RESPONSIBLE AND RESPONSIVE ACT ON ETHNIC-  
RACIAL ISSUES OF BLACK WOMEN**

**UNA MIRADA BAKHTINIANA A LAS ACTIVIDADES DEL LIBRO DE  
TEXTO “TOMAR EN ACCIÓN”: EL ACTO RESPONSABLE Y  
RESPONSABLE SOBRE LAS CUESTIONES ÉTNICO-RACIALES DE LAS  
MUJERES NEGRAS**

Rivaldo Ferreira da Silva <sup>1</sup>

Telma Sueli Farias Ferreira <sup>2</sup>

Allan Alfredo Silveira dos Anjos <sup>3</sup>

**RESUMO**

Este trabalho busca investigar até que ponto as atividades de leitura da *Unit 6 – Women Voices*, do livro didático *Take Action* (Richter e Larré, 2020), direcionado aos alunos do Ensino Médio, configura-se como ato responsável que propicie questionamentos potentes que possam suscitar, no aluno-leitor, discussões referentes às questões étnico-raciais de mulheres negras, intencionando incentivar reflexões críticas acerca da referida temática. Baseando-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Dialógica da Linguagem, traçamos uma análise da primeira atividade de leitura do referido livro que abarca as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura. O suporte epistemológico apresenta uma discussão sobre o ato responsável e o enunciado concreto pautando-se fundamentalmente em Sobral (2008), Bakhtin (2017 [1920-1924]), Miotello (2018) e Volóchinov (2019 [1930]; 2021 [1929-1930]); para o estudo sobre as questões étnico-raciais da mulher negra e do livro didático, ancoramo-nos em hooks (2013; 2020), Kilomba (2019), Ferreira (2019), Evaristo (2020), Bento (2023), entre outros. Os resultados apontam para uma preocupação das autoras em propiciar questionamentos que facultem discussões críticas e reflexivas acerca da temática da mulher negra. Ademais, sugerimos a inclusão de perguntas que possam aprofundar a discussão da temática.

**Palavras-chave:** mulher negra; livro didático; língua inglesa; Teoria Dialógica da Linguagem.

**ABSTRACT**

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), <https://orcid.org/0000-0001-7023-4994>, [rrivaldoferreira17cl@gmail.com](mailto:rrivaldoferreira17cl@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do curso de Letras Inglês da UEPB Campus I. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) pela UFCG e mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) pela UFPB, <https://orcid.org/0000-0002-4626-3303>, [prof telmasff@servidor.uepb.edu.br](mailto:prof telmasff@servidor.uepb.edu.br)

<sup>3</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar), Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), e Licenciado em Letras Língua Portuguesa, <https://orcid.org/0009-0002-7528-9673>, [allanalfred1@gmail.com](mailto:allanalfred1@gmail.com)

This paper seeks to investigate the extent to which the reading activities in Unit 6 – Women Voices, from the textbook *Take Action* (Richter and Larré, 2020), aimed at high school students, constitute responsible acts that foster powerful questions that can spark discussions among students regarding the ethnic and racial issues of Black women, aiming to encourage critical reflection on this topic. Based on the theoretical and methodological assumptions of the Dialogic Theory of Language, we analyze the first reading activity of the aforementioned book, encompassing the pre-reading, reading, and post-reading phases. The epistemological framework presents a discussion of the responsible act and the concrete statement, fundamentally based on Sobral (2008), Bakhtin (2017 [1920-1924]), Miotello (2018), and Volóchinov (2019 [1930]; 2021 [1929-1930]); for the study of ethnic-racial issues of Black women and textbooks, we draw on hooks (2013; 2020), Kilomba (2019), Ferreira (2019), Evaristo (2020), Bento (2023), among others. The results point to the authors' concern with providing questions that facilitate critical and reflective discussions on the theme of Black women. Furthermore, we suggest the inclusion of questions that can deepen the discussion of the theme.

**Keywords:** black woman; didactic book; English language; Dialogic Theory of Language.

## RESUMEN

Este trabajo busca investigar en qué medida las actividades de lectura de la Unidad 6 – Voces de Mujeres, del libro de texto *Take Action* (Richter y Larré, 2020), dirigido a estudiantes de secundaria, constituyen actos responsables que fomentan preguntas poderosas que pueden suscitar debates entre los estudiantes sobre las cuestiones étnicas y raciales de las mujeres negras, con el objetivo de fomentar la reflexión crítica sobre este tema. Con base en los presupuestos teóricos y metodológicos de la Teoría Dialógica del Lenguaje, analizamos la primera actividad de lectura del libro mencionado, abarcando las fases de prelectura, lectura y poslectura. El marco epistemológico presenta una discusión del acto responsable y la declaración concreta, basada fundamentalmente en Sobral (2008), Bakhtin (2017 [1920-1924]), Miotello (2018) y Volóchinov (2019 [1930]; 2021 [1929-1930]); Para el estudio de las cuestiones étnico-raciales de las mujeres negras y los libros de texto, nos basamos en Hooks (2013; 2020), Kilomba (2019), Ferreira (2019), Evaristo (2020) y Bento (2023), entre otros. Los resultados indican la preocupación de las autoras por plantear preguntas que faciliten debates críticos y reflexivos sobre el tema de las mujeres negras. Además, sugerimos la inclusión de preguntas que profundicen el debate sobre el tema.

**Palabras clave:** mujer negra; libro de texto; lengua inglesa; Teoría dialógica del Lenguaje.

## INTRODUÇÃO

A luta antirracista congrega esforços múltiplos para o combate às discriminações que inferiorizam sujeitos em decorrência da raça. No que diz respeito à mulher negra — situada na base da pirâmide social, como o outro do homem e do sujeito branco, por ser alocada como antítese da masculinidade e da branquitude (Kilomba, 2019), recaem múltiplas formas de subjugação, atravessadas pelas interseccionalidades de raça, classe e gênero. Nesse contexto, o feminismo negro se configura como um projeto de vida para mulheres e homens comprometidos com a construção da equidade (hooks, 2023).

Nesse contexto, o âmbito educacional tem sua contribuição para essa causa, auxiliando no desenvolvimento crítico de sujeitos aptos a combaterem quaisquer ocorrências de preconceitos. No entanto, embora a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, após quase 22 anos, a realidade da maioria dos Livros Didáticos (LDs), no caso do presente artigo, de língua inglesa, apontam para propostas de discussões um tanto superficiais no tocante às questões étnico-raciais e mais especificamente sobre a mulher negra. Nesse contexto, o educador precisa apresentar, de forma crítica, seu ato responsável acerca das proposições de atividades que os LDs apresentam.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é investigar até que ponto as atividades de leitura da *Unit 6 – Women Voices*, do LD *Take Action* (Richter e Larré, 2020), direcionado aos alunos do Ensino Médio, configura-se como ato responsável que propicie questionamentos potentes que possam suscitar, no aluno-leitor, discussões referentes às questões étnico-raciais de mulheres negras, intencionando incentivar reflexões críticas acerca da referida temática.

Esta pesquisa se insere nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Dialógica da Linguagem (Doravante, TDL) e está inserida em uma abordagem qualitativa com objetivos exploratórios e de procedimentos documentais. O *corpus* a ser analisado é a unidade 6, intitulada de *Women Voices*, do livro didático *Take Action* (Richter e Larré, 2020). Como ponto delimitador, iremos nos ater à análise da primeira atividade de leitura ofertada pelo livro que engloba pré-leitura, leitura e pós-leitura. Em referência ao nosso percurso voz-epistemológico discutiremos sobre: (i) o ato responsável e o enunciado concreto proposto pela Teoria Dialógica da Linguagem, ancorando-nos principalmente em Sobral (2008), Bakhtin (2017 [1920-1924]), Miotello (2018) e Volóchinov (2019 [1930]; 2021 [1929-1930]) e as questões étnico-raciais da mulher negra e LD, a partir de hooks (2013; 2020), Kilomba (2019), Ferreira (2019), Evaristo (2020), Bento (2023), entre outros.

O desenvolvimento estrutural de nosso trabalho inicia-se pela introdução, direciona-se para o repertório teórico, depois aponta a arquitetura metodológica, em seguida apresenta o percurso analítico e, por fim, sinaliza para nossa verdade *pravada*<sup>4</sup>, sempre inconclusa.

---

<sup>4</sup> Este termo está vinculado às considerações finais do nosso texto, haja vista que, segundo a visão do Círculo Bakhtiniano, nada é caracterizado como artefato absoluto e fechado, mas sim como uma construção inconclusa.

## O ATO RESPONSÁVEL E RESPONSIVO E O ENUNCIADO CONCRETO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

No viés da TDL, a linguagem é concebida como um instrumento social ideologicamente bem demarcado, sempre acompanhando o fluxo de desenvolvimento da vida concreta dialógica, por isso constantemente fluída. Como bem sinaliza Xavier (2020, p. 36), linguagem para essa teoria “é vista sob o prisma de práticas sociais, cujos usos situam interações entre indivíduos que se envolvem em processos de significações, promovendo o exercício dialógico da vida verbal em experiências de enunciação”. Pautando-se nas ideias bakhtinianas, Ferreira e Facundo (2024) asseveram que é por meio da linguagem, concretizada no ato humano, que o sujeito participa ativamente da realidade sócio-histórica situada.

O ato responsável e responsivo é um dentre os conceitos basilares da filosofia do Círculo, e é por meio da obra “Para uma Filosofia do Ato” que Bakhtin (2017 [1920-1924]) postula a relevância desse termo para a compreensão dos objetos de pesquisa nas Ciências Humanas que discorrem acerca da linguagem. Conforme explicita Sobral (2008), o fundamento epistemológico para a construção da noção do ato responsável bakhtiniano ancora-se em: Aristóteles acerca da potência do ato; Platão, sobre a superação da aparência ilusória visando a realidade concreta; Husserl, a partir do caráter material do ato, e Marx, com a ideia sobre a vida/existência concreta e a formação consciencial.

A compreensão bakhtiniana acerca do *postupok*, “ato/feito” (Sobral, 2008, p. 20), diz respeito tanto à responsabilidade quanto à responsividade. No primeiro caso, cabe a ideia de que a cada realização de um ato, o ser-evento posiciona-se como autor, adicionando sua assinatura de legitimação sem a mínima chance de apresentar um álibi que lhe exima de sua responsabilidade. Quanto à responsividade, esta diz respeito à atitude responsiva ativa que o *eu* apresenta ao *outro* no momento da réplica. Importante faz-se considerar que o ato responsável e responsivo só se efetiva no contexto real da vida concreta por meio do “pensamento participante [que] é precisamente a compreensão emotivo-volitiva do existir como evento na sua singularidade concreta, sob a base do não-álibi no existir” (Bakhtin, 2017 [1920-1924], p. 102); esse pensamento não-indiferente origina o ato responsável e se afasta do pensamento teórico-passivo-abstrato. Ademais, a existência do ato responsável só se efetiva na relação do *eu* com o *outro*, na relação de alteridade, visto que só me constituo a partir do outro; conforme

explicita Miotello (2018, p. 35) “Eu sou professor, não porque eu digo que sou professor e sim, porque eu me relaciono com alunos, eu tenho alunos, se eu não tiver alunos, eu não sou professor”.

Uma vez que a TDL considera a linguagem como elemento fundante das relações humanas, o ato responsável também se materializa por meio de enunciados concretos, e não através do sistema linguístico abstrato, conforme supõe o objetivismo abstrato<sup>5</sup>. Todo enunciado origina-se da palavra que, na filosofia bakhtiniana, é de natureza ideológica, e vincula-se a um contexto social permeado por relações dialógico-discursivas e posicionamentos axiológicos travados entre os interlocutores. Conforme explicita Volóchinov (2021 [1929-1930], p. 267), “o discurso humano é um fenômeno bilateral”, pois concebe a existência de um locutor, aquele que escreve e/ou fala, e de um interlocutor, quem lê e/ou ouve, e é por meio do movimento interacional da vida concreta entre o *eu* e o *outro* que o ser-evento se constitui, como partícipe-ativo do discurso universal. O discurso monológico<sup>6</sup> não valoriza a atitude responsiva ativa desses sujeitos e não permite que eles apresentem suas respectivas palavras: parafraseando Miotello (2018, p. 50), privarei o mundo da minha palavra, caso eu me abstenha de dizê-la. Nesse mesmo raciocínio que valoriza o discurso dialógico, em referência à arena discursiva educacional, Volóchinov (2019 [1930], p. 273-274) menciona que,

O orador que ouve apenas a própria voz ou o professor que vê apenas as próprias anotações é um orador ou professor ruim. Eles mesmos paralisam a força de seus enunciados, destroem a relação viva e dialógica com seu auditório e, com isso, desvalorizam a sua apresentação” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 273-274).

A partir do exposto, observa-se que tanto o ato responsável quanto o enunciado concreto da TDL coadunam com o conceito de relação de alteridade, que diz respeito à busca da compreensão sobre o outro a partir do seu próprio lugar na vida concreta. Assim, discorrer acerca de questões étnico-raciais, é compreender a alteridade como

---

<sup>5</sup> Orientação do pensamento filosófico-linguístico que concebe a língua a partir da estrutura linguística, isto é, defende o pressuposto de que o sistema linguístico (fonética, gramática, léxico) é suficiente para explicar cientificamente a comunicação humana (Volóchinov, 2019 [1929-1930]).

<sup>6</sup> Destaca-se, portanto, que não existe discurso monológico. Todo discurso é responsivo.

fator potente para a realização do ato responsável e responsivo frente à luta antirracista; e é o que demonstramos a seguir.

## **A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A MULHER NEGRA: POR UM LETRAMENTO RACIAL FEMININO**

Em uma sociedade estruturada pelo racismo, a mulher negra encontra-se na base da pirâmide social; a mulher negra é o outro do outro em relação à masculinidade e à branquitude (Kilomba, 2019). A vida concreta da mulher negra foi marcadamente construída pela violência, subserviência, sexismo e objetificação de seus corpos, sendo uma relação advinda dos processos de colonialismos, conforme constata a história contada pelo próprio negro, por meio de diferentes relatos, como, por exemplo, as contranarrativas<sup>7</sup> autobiográficas de ex-escravizados estadunidenses (Oliveira, 2021). Dentre tais relatos, no século XIX, Sojourner Truth<sup>8</sup> questiona sobre o lugar social da mulher negra em comparação aos privilégios da mulher branca, revelado em seu discurso através da obra intitulada “E eu não sou uma mulher?” (Truth, 2020).

Os ecos do passado reverberam no cronotopo<sup>9</sup> contemporâneo e, infelizmente, o lugar que a mulher negra ocupa no contexto social desvela que ainda é de subalternidade, quando, por exemplo, em termos de questões trabalhistas, dos 6,2 milhões de pessoas que realizam atividades domésticas no Brasil, 68% são de mulheres negras<sup>10</sup> (Bento, 2022). Para além das questões racistas na área trabalhista, essa mulher também vivencia diferentes formas de violência, dentre elas a de abuso sexual, conforme comenta Ribeiro (2018) sobre o caso das meninas negras da comunidade quilombola Kalunga, em Cavalcante, Goiás, em 2015. Para manter-se no pedestal de privilégios, a branquitude utiliza-se de diferentes artifícios socioculturais e políticos que são

<sup>7</sup> Termo usado por Delgado (1989) que remete à narrativa da negritude oposta à do sujeito branco.

<sup>8</sup> Após optar por esse nome, que significa “verdade peregrina”, essa mulher negra opta por espalhar sua contranarrativa, no dizer do Círculo de Bakhtin, sua palavra viva e concreta, por diferentes arenas discursivas geográficas em prol da luta antirracista estadunidense.

<sup>9</sup> Conforme assevera Amorim (2006), cronotopo é um conceito bakhtiniano que diz respeito à relação entre tempo e espaço no contexto histórico das relações dialógico-discursivas.

<sup>10</sup> Dados obtidos dos estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada entre 2018 e 2019 (Bento, 2022, p. 80).



alimentados por diferentes estratégias racistas, veladas ou não, e materializadas através de atos racistas da branquitude.

Em contraposição às estratégias da sociedade racista, entre as décadas de 1960 e 1980, a Organização Nacional Feminista Negra<sup>12</sup> estadunidense fortaleceu o movimento feminista negro, com ênfase na escrita acerca da temática na área da literatura de mulheres negras; no Brasil, em meados da década de 1980, tivemos um impulso quanto ao surgimento dos coletivos femininos negros (Ribeiro, 2018), a partir do III Encontro Feminista Latino-Americano. Indubitavelmente, tais movimentos servem como diferentes formas contributivas para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista (EA) potente. Ainda como ato responsivo contra o racismo, incluímos o Letramento Racial Crítico (LRC), proposto por Ferreira (2014) que se baseia na Teoria Crítica da Raça<sup>13</sup> (TCR) estadunidense. Dentre os cinco princípios dessa teoria, destacamos a “noção de centralidade do conhecimento experiencial” que aponta para uma credibilidade acerca dos saberes empíricos dos sujeitos negros, valorizando o conhecimento experimental das vozes negras (Ladson-Billings, 1998) por meio das narrativas autobiográficas, contranarrativas cujas histórias são contadas pela vozes dos negros.

Correlacionando tais princípios com o contexto educacional, Cavalleiro (2001, p. 141) aponta “o professor como um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo” e sinaliza a importância de o professor trabalhar questões de afetividade e de interpretação dos códigos e práticas racistas, visto que ele próprio contribui para a cristalização das metáforas racistas ao se referir às meninas negras como “moreninha, aquela de cor”. Ademais, hooks (2013; 2020) corrobora a importância do professor no processo de LRC escolar, ao sinalizar a relevância da educação como prática libertadora e ao considerar o ensino democrático como ponto de partida para uma EA. Faz-se importante pontuar que, em termos de documentos oficiais educacionais, apesar da inquestionável relevância do ato responsável docente para com as questões étnico-raciais, Araújo e Espindula (2022) asseveram que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não dá a devida importância à referida temática, dissolvendo-a em outros assuntos.

---

<sup>12</sup> *National Black Feminist Organization.*

<sup>13</sup> A TCR originária da área do direito estadunidense, busca propor alternativas outras frente às questões étnico-raciais não atendidas pelos Estudos Críticos Legais em meados da década de 1970 pelos professores Derrick Bell e Alan Freeman.

Retomando a historicidade e a importância da contranarrativa negra, Pereira (2019) considera relevante o ensino da língua inglesa através da arte literária que discorre acerca de relatos de experiências racistas. Quanto à contranarrativa literária feminina, a escrevivência de Evaristo (2020, p. 32) diz respeito à “escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência”. No contexto do ensino de língua inglesa, a proposição de prática metodológica de Pereira (2019) e as experiências de escrevivência de Evaristo (2020) podem sulear a produção de material didático étnico-racial, especificamente de LDs.

Silva e Souza (2024) sinalizam a relevância da construção de material didático no viés crítico-reflexivo visando atender demandas específicas de diferentes contextos e Ramos (2009)<sup>14</sup> explicita que o LD, considerado como uma forma de material didático, não é neutro, visto ser produzido em um determinado cronotopo, por autores que, como sujeitos dialógicos, defendem seus posicionamentos ideológicos. Em referência aos LDs de língua inglesa e sua relação com a representatividade da mulher negra, Ferreira (2019) explicita que, apesar de a população brasileira ser composta majoritariamente por negros e pardos, essa representatividade ocorre de forma mínima: 15% (quinze por cento), tendenciando a apresentar imagens dessas pessoas em posições subalternas. Diante do exposto, visualizamos a seguir as questões de metodologia que estruturam o *corpus* de nossa pesquisa.

## ARQUITETURA METODOLÓGICA

Esta pesquisa se insere nos pressupostos teórico-metodológicos da TDL, é de abordagem qualitativa (Triviños, 1982), de objetivos exploratórios (Paiva, 2019) e de procedimentos documentais (Silveira; Sakamoto, 2014). Face ao exposto, tem como contexto de pesquisa a análise documental do LD *Take Action* (Richter; Larré, 2020), com foco especial na unidade 6, intitulada de *Women Voices*, que compreende as

---

<sup>14</sup> Em contexto de língua materna, Cândido (2022, p. 46) destaca que “Precisamos considerar que o LDP, especificamente, carrega discursos materializados, os quais dizem muito sobre o tempo social e histórico em que foi elaborado, além de revelar muito sobre aqueles que parametrizam a sua construção e as políticas públicas predominantes nele”. Conferir Cândido (2022) por meio do *link*:

<https://drive.google.com/file/d/183PWt2w3njrsmtMJ-feuVuLu68CeLhyx/view>.

Acessado em 02/05/2025.



páginas 98-115, especificamente as três fases de atividade de leitura (*pre-reading, reading, post-reading*) localizadas nas páginas 98-102.

A respeito do LD, destaca-se que este é um artefato didático para o Ensino Médio, em volume único, de autoria de Carla Richter<sup>1516</sup> e Julia Larré<sup>1718</sup>. Os critérios de seleção do LD como objeto de estudo de nosso trabalho originam-se a partir de três fatores: (i) a inclusão da pauta sobre questões étnico-raciais; (ii) o uso amplo em escolas da rede pública de ensino e (iii) sua relativa atualidade. A seguir, tem-se a capa e acesso digital ao referido LD.

**Imagem 1:** Capa do livro didático *Take Action* e QR Code



**Fonte:** Richter e Larré (2021).

Acerca da *Unit 6*, amparada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018, p. 239), podemos destacar o foco da “função social e política do inglês”, especificamente sobre as questões étnico-raciais. Sobre o trabalho com a habilidade de leitura, foco do nosso objeto de estudo, as autoras utilizam, além de imagens de mulheres negras, o poema de Conceição Evaristo, *Vozes-Mulheres*. A partir desse gênero discursivo, há a proposição de quatro níveis de atividades de leitura: introdução, pré-leitura, leitura e pós-leitura, localizadas entre as páginas 98 e 112; cada um deles com suas respectivas questões que serão foco de nossa análise. Destacamos, ainda, que traduzimos para português das questões do livro antes de colocarmos nos quadros que

<sup>15</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

<sup>16</sup>

<sup>17</sup> Possui pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e é professora associada de Língua Inglesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

<sup>18</sup>

serão apresentados na análise, entretanto deixamos o acesso aos textos originais para a apreciação do leitor, por meio do QRcode que dá acesso ao livro na íntegra. Na seção a seguir, apresentamos nossa análise do referido material didático.

## INVESTIGANDO A UNIDADE VOZES-MULHERES: O ATO RESPONSÁVEL DO MATERIAL DIDÁTICO

A partir das nossas discussões epistemológicas, pretendemos investigar até que ponto as atividades de leitura da *Unit 6 – Women Voices*, do LD *Take Action* se configuram como ato responsável que propiciam questionamentos potentes que possam fomentar discussões referentes às questões étnico-raciais de mulheres negras nos alunos, intencionando incentivar reflexões críticas acerca da referida pauta.

O início da *Unit 6 – Women Voices* – do LD *Take Action* (p. 98, 99), em que visualizamos imagens de mulheres negras em movimento de protesto (*vide* Imagens 2, 3, 4 e 5 a seguir), nos direciona ao pensamento bakhtiniano de que as lutas de classes são movidas por encontros axiológicos distintos, o que ocasiona uma arena discursiva entre diferentes visões ideológicas interligadas pela dialogicidade da linguagem (Volóchinov, 2019 [1930]). Tais mulheres buscam socializar a mensagem de que suas vozes necessitam ser ouvidas e protegidas.

**Imagens 2, 3, 4 e 5:** Introdução da *Unit 6 Women Voices*



**Fonte:** Captura de Tela do LD *Take Action* (Richter; Larré, 2021, p. 98-99).

Essas mulheres estão em uma arena discursiva tensionada, exigindo reconhecimento que, socialmente, não possuem por decorrência da interseccionalidade de raça, classe e gênero, como defende o feminismo negro (hooks, 2020). Nesse caso, tem-se a importância de suas inserções em movimentos políticos que findem o

reconhecimento das singularidades de mulheres negras e suas distintas formas de opressões sociais. Suas inserções, para além da construção do material didático, evidencia a singularidade de cada participante e suas ações de responsabilidade perante o contexto da vida concreta. Portanto, a relação entre texto e contexto destaca que o conteúdo-sentido depende da historicidade viva para o desenvolvimento das relações humanas (Bakhtin, 2017 [1920/1924]).

Tais imagens fazem parte da primeira atividade da *Unit 6* denominada de *Lead-in*, um tipo de introdução da temática. Segue o recorte da atividade<sup>19</sup> e posteriormente, sua tradução (Richter; Larré, 2021, p. 99).

#### Quadro 1: Tradução da atividade

##### **INTRODUÇÃO**

*Trabalhe em pares. Observe as figuras e leia as seguintes questões. Em seguida, compartilhe suas ideias com seus colegas.*

- a) O que você vê nas figuras?*
- b) Qual a causa da luta delas?*
- c) O que suas vozes têm a dizer?*

**Fonte:** Traduzido de Richter e Larré (2021).

Como estratégia didática, as autoras propõem uma leitura dessas imagens e solicitam a dedução dos motivos das lutas e o que tais movimentos buscam reivindicar. A atividade proposta vai ao encontro dos preceitos bakhtinianos, pois em duplas os alunos precisam dialogar sobre suas axiologias únicas e insubstituíveis diante da temática, gerando uma multiplicidade de vozes perante as imagens. Observa-se que a atividade é proposta como introdução da unidade e propicia uma reflexão inicial. Embora não haja uma continuidade de discussões voltadas para essa manifestação, sua utilização estética tem por finalidade provocar ponderações responsivas e responsáveis

---

<sup>19</sup> Para uma melhor compreensão da análise, optamos por usar a tradução das questões a serem analisadas.

*Submetido em:* / /

*Aceito em:* / /

dos usuários do material, uma vez que a troca dialógica proposta na análise de tais elementos visuais tende a influir na percepção de mundo dos leitores.

Nesse sentido, ao voltarmos ao nosso objetivo, temos a percepção de que as autoras instituem o posicionamento axiológico individual dos leitores como estratégia de discussões sobre diferentes valorações. A importância de se destacar as palavras de ordem expressas pelas manifestantes das imagens possibilita ao leitor uma reflexão acerca das condições socioculturais em que não apenas as mulheres estão inseridas, mas os próprios alunos, enquanto sujeitos ativos na sociedade. Essa reflexão nos direciona constantemente à concepção de que a palavra não é uma condição abstrata e individual do sujeito, mas uma refração axiológica dos campos ideológicos nos quais, enquanto cidadãos ativos, os sujeitos não podem se isentar de posicionamentos (Bakhtin, 2017 [1920/1924]), ou seja, o posicionamento reflexivo-crítico do aluno lhe permite efetivar o ato responsável e responsivo diante do assunto discutido. O movimento de protesto representado nas imagens também diz respeito ao conceito de contranarrativa, visto que por meio da linguagem, tais mulheres, ao se posicionarem a favor de seus direitos, apresentam sua narrativa contrária ao discurso hegemônico da branquitude.

Após a Introdução, as autoras apresentam o momento de Pré-leitura (*Pre-reading*), com três questões (Richter; Larré, 2021, p. 100), conforme explicitamos a seguir, acompanhadas do poema Vozes-Mulheres de Conceição Evaristo (*vide* Imagem 6).

#### Quadro 2: Atividade de pré-leitura

##### **PRÉ-LEITURA**

1. Olhe para o texto a seguir. Qual é seu gênero?

a) Entrevista    b) Biografia    c) Poema    d) Conto de fada

2. Quem o escreveu? O que você sabe sobre o(a) autor(a)?

3. Olhe para o título. Sobre o que é o texto?

**Fonte:** Traduzido de Richter e Larré (2021).

### Imagens 6 e 7: Poema Vozes-Mulheres



**Fonte:** Captura de Tela do LD *Take Action* Richter; Larré (2021, p. 100-101).

Para responder à primeira pergunta, pressupõe-se que o leitor necessite mobilizar conhecimentos acerca do gênero discursivo “poema”, contudo, acreditamos que solicitar uma justificativa para uma resposta objetiva seja importante, visto que, desta maneira o aluno poderá se posicionar de forma empoderada, argumentando seu ponto de vista através de características específicas do referido gênero. Ao responder ao segundo questionamento, observa-se uma possibilidade de discussão temática na área da educação e da literatura acerca de Conceição Evaristo, visto ser ela professora e escritora. Propiciar um momento em que o leitor pode conhecer (ou ampliar seus conhecimentos sobre) essa importante mulher negra brasileira através de uma discussão em sala de aula, é o que demarca o ato responsável do LD. Ademais, tal debate entre os leitores, mediado pelo professor, encontra-se permeado por relações dialógico-discursivas e posicionamentos axiológicos que caracterizam os enunciados como fenômeno bilateral (Volóchinov, 2021 [1929-1930]), em que os interlocutores se posicionam ideologicamente demarcando seus respectivos pontos de vista acerca da pauta discutida.

Sobre a terceira pergunta, vamos ao encontro de Silva e Souza (2024), que apontam sobre a função dos materiais didáticos em propiciar o desenvolvimento processual de criticidade e de reflexão pedagógica dos alunos. Nesse sentido, a organização estética auxilia professores(as) a instigar nos alunos o desenvolvimento perceptível das relações entre introdução da unidade e a atividade de pré-leitura do



poema. A discussão centrada na imagem em que uma mulher apresenta na máscara o enunciado “Eu tenho voz” (vide Imagem 4) e o título do poema, pode desencadear uma rede de significados que passam a ser constantemente refletidos e refratados no dialogismo presente em ambas as leituras, e, por decorrência disso, as concepções axiológicas dos alunos-leitores provocam uma rede de interpretações distintas, materializadas exclusivamente pelas relações dialógicas.

Portanto, como defende Bakhtin (2017 [1920/1924]), o ato responsável e responsivo de cada sujeito não estará exclusivamente neutro no todo social, mas sempre carregado por reflexões advindas de outros sujeitos. Esse viés arquitetônico, fomentando, sempre, em uma relação do sujeito com seu(s) ouvinte(s) e o contexto, está inserido em uma unidade estética concretamente arquitetada por diferentes valores que cada sujeito, em sua individualidade e unicidade, desenvolve entre o todo e para si. Portanto, cada existência de sentido só estará concretizada quando o sujeito se fizer ativo perante as ocasiões da vida concreta através do seu ato responsável e responsivo.

Na sequência, o LD apresenta quatro questões relacionadas ao momento de Leitura (*Reading*), destacadas a seguir.

### Quadro 3: Atividade de leitura

#### **LEITURA**

4. Leia o poema de Conceição Evaristo e verifique sua resposta em relação à atividade anterior.

5. Leia o poema mais uma vez e, no seu caderno, escreva as palavras relacionadas às relações familiares.

6. Há cinco gerações de mulheres muito fortes descritas no poema. Como elas se relacionam no tempo? Responda no seu caderno.

A. Leia a ideia central das estrofes e relacione-as com as vozes que elas representam.

I Sua voz é obediente para com seus senhores brancos.

II Sua voz reúne as vozes silenciadas na garganta de suas antepassadas.

III Sua voz ecoava como a de uma criança gemendo.

IV Sua voz mostra revolta pela estrada rumo à comunidade.

V Sua voz ainda tem rimas de sofrimento e fome.

( ) bisavó ( ) avó ( ) mãe ( ) eu-lírico ( ) filha

B Compare suas respostas com um colega.

7. O eu-lírico de *Vozes-Mulheres* é otimista sobre o progresso dos papéis das mulheres na sociedade? Por que (não)? Explique sua resposta em português, no seu caderno.



**Fonte:** Traduzido de Richter e Larré (2021).

Antes de adentrarmos na análise propriamente dita do excerto acima, façamos um adendo acerca da importância de abordagens de obras literárias que elegem discussões de pautas políticas importantes para o desenvolvimento crítico do aluno. Destacamos que o uso de obras literárias, especificamente as que trazem em seu bojo experiências relatadas por meio de contranarrativas, no dizer de Evaristo (2020) as “escrevivências”, é compreendido, a partir de Pereira (2019), como uma rica possibilidade para estudos da língua inglesa, não só no campo literário, mas também na arena da vida verbo-ideológica, suscitando (des)encontros dialógico-discursivos entre os leitores-interlocutores.

Retomando as atividade, na questão quatro da atividade de leitura, o LD direciona o aluno a se deleitar com o poema acerca da mulher negra, e, a posteriori, viabiliza uma retomada de verificação sobre o que foi discutido na fase de pré-leitura. A obra é um belo exemplar de escrevivência de Evaristo (2020), que desvela o ato responsável e responsivo de sua ancestralidade, incluindo no cronotopo contemporâneo ela, na voz do eu-lírico, e sua própria filha.

As questões cinco e seis direcionam o aluno não só ao estudo específico da língua inglesa, acerca dos vocábulos, mas também, e principalmente, à discussão crítico-reflexiva sobre as relações de parentesco entre as cinco mulheres negras do poema. Ao responder tais questionamentos, o aluno se depara com a mulher negra que no dizer de Kilomba (2019) é o outro que se opõe à masculinidade e à branquitude que lhe oprime, lhe reifica; e apesar das tentativas de colocá-la em estado permanente de subserviência, seu ato responsável se contrapõe a tudo que tenta apagá-la. Podemos sugerir que as diferentes vozes que constam na questão seis apontam para o questionamento de Truth (2020): “E eu não sou uma mulher?”. Ao propiciar reflexões sobre a descendência da mulher negra, o LD tem o potencial de viabilizar posicionamentos axiológicos diversos entre os leitores, demarcando a sala de aula como uma arena discursiva em que cada interlocutor pode apresentar seu enunciado dialógico-ideológico, abrindo espaço para (re)construção de saberes que viabilizem o interesse por vincular-se a uma EA. Em referência à pergunta sete, embora haja a possibilidade da ocorrência de posicionamentos enunciativos distintos, observa-se que ideologicamente o poema expressa otimismo gradual acerca do progresso dos papéis das mulheres negras no

contexto sociocultural atual, o que remete às imagens apresentadas no início da *Unit 6* (*vide* Imagens 2, 3, 4 e 5).

Por fim, direcionamos nossa investigação para a seção de Pós-leitura (*Post-reading*) da *Unit 6*. Através dela, o LD disponibiliza três questões que investigam o posicionamento dos leitores acerca de suas crenças, positivas ou negativas, frente à posição da mulher no contexto social, sentimentos sobre o poema e o conhecimento literário em relação a outras obras que abarcam esse assunto acerca da mulher negra. Vejamos a seguir tais perguntas.

#### Quadro 4: Atividade de pré-leitura

##### **PÓS-LEITURA**

8. *Você também é otimista sobre o progresso dos papéis das mulheres negras na sociedade? Por que (não)?*
9. *Quais são seus sentimentos sobre o poema? Discuta-o em pequenos grupos.*
10. *Você conhece outros textos literários sobre o mesmo assunto que você leu em "Vozes-Mulheres"? Faça uma lista no seu caderno. Mostre-a para a turma. Houve alguma correspondência?*

**Fonte:** Traduzido de Richter e Larré (2021).

No que se refere às três questões, observa-se a oportunidade do aluno-leitor de desvelar sua voz enunciativa discursiva acerca da temática discutida durante o processo de leitura. Ao solicitar uma justificativa (questão oito), a socialização de emoções (questões nove) e de conhecimento acerca de outras obras literárias (décima pergunta), a atividade propicia uma arena discursiva em que o *eu* e o *outro* terão a oportunidade de se posicionar axiologicamente. O discurso monológico não faz parte dessa propositura de atividade; é o momento de presentear o *outro* com sua palavra (Miotello, 2018), é a oportunidade do leitor e do professor de participarem do embate dialógico-discursivo, permitindo que cada um desses sujeitos desvele-seus posicionamentos ideológicos frente às questões étnico-raciais da mulher negra. Retomando Volóchinov (2019 [1930], p. 273-274), o professor abre espaço para a construção de uma relação dialógica com seu auditório.

Com base na análise apresentada, a partir da constatação de que as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura podem potencializar, até certo ponto, o aluno-leitor para reflexões que lhe conduzam a um interesse em engajar-se na luta antirracista, demarcando assim o exercício do letramento racial pelo professor, o que caracteriza, de certa forma, a presença do ato responsável no LD analisado, observamos que a seção de pós-leitura poderia ser ampliada com possíveis dois questionamentos. A sugestão de novas perguntas justifica-se pela importância de estarem vinculados à vida concreta do aluno, quais sejam: (i) Você já vivenciou, como protagonista ou espectador, algum

episódio de racismo contra alguma mulher negra? Em resposta positiva, você se sente à vontade para apresentar sua contranarrativa e seu posicionamento ideológico sobre o ocorrido?; (ii) Após nossas discussões sobre a temática da mulher negra, de que forma, você e seus colegas poderiam idealizar atitudes não-racistas, objetivando minimizar o racismo contra essa mulher?

Diante dessas duas proposições de perguntas, considera-se urgente que o material didático, especificamente o LD, em nosso caso de língua inglesa, possa não só oportunizar discussões sobre a temática da mulher negra, mas também dar voz às contranarrativas e instigar o lado criativo do aluno-leitor, apontando possibilidades outras de atos responsáveis e responsivos frente à luta antirracista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professores de línguas materna e estrangeira, conscientes da importância de nossa voz frente às questões sociais contemporâneas, mais especificamente acerca da luta da mulher negra, e assim preocupados em contribuir com a EA, na forma de LRC, na arena discursivo-dialógica da sala de aula, buscamos averiguar se as atividades de leitura da *Unit 6 – Women Voices*, do LD *Take Action* se configuram como ato responsável que propicie questionamentos potentes para suscitar, no aluno-leitor, discussões referentes às questões étnico-raciais de mulheres negras, intencionando incentivar reflexões críticas acerca da referida temática.

A partir da análise das três fases da atividade de leitura da referida unidade, a saber: pré-leitura, leitura e pós-leitura, constatamos que as autoras do LD pesquisado se preocuparam em trazer à tona questionamentos que pudessem facultar discussões crítico-reflexivas sobre a temática da mulher negra, e para isso, fizeram uso do poema de Conceição Evaristo, *Vozes-Mulheres*. Conforme defendem Pereira (2019) e hooks (2013; 2020), apenas através da educação que o povo negro conseguirá se libertar da subjugação imposta pela branquitude hegemônica. Considerando que as atividades do LD são desenhadas para contexto amplos, faz-se necessário que, caso o professor queira realizar adaptações, ele se aproprie de competências críticas em relação ao conteúdo trabalhado por meio do LRC. Assim, face às lacunas apresentadas no referido LD analisado, os pesquisadores apresentaram redesenhos da atividade por meio de questionamentos crítico-reflexivos.

Nesse sentido, de alguma forma, o ato responsável das perguntas de interpretação textual desponta a partir da atividade de leitura acerca da referida temática e planta uma singela semente na arena discursiva da sala de aula, abrindo espaços possíveis para despertar no aluno-leitor ao menos a curiosidade de dar um passo na direção da luta antirracista da mulher negra. Ademais, cientes de que a vida concreta não se aparta do cronotopo em que os alunos estão inseridos e que, portanto, ela exige um posicionamento axiológico dialógico a todo instante, ao material analisado, acrescentamos sugestão de perguntas para que o ato responsável e responsivo do aluno concretize-se a partir de suas próprias experiências no âmbito da luta da mulher negra.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. ed. 3. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017 [1920-1924].

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: \_\_\_\_\_. (org.). 6 ed. **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

DELGADO, Richard. Storytelling for Oppositionists and Others: a plea for narrative. **Michigan Law Review Association**, v. 87, n. 8, p. 2411-2441, 1989.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus Subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (orgs.). **Escrivências: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, jul. – out. 2014, p. 236-263.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Sociais de Mulheres Negras nos Livros Didáticos de Língua Inglesa do Brasil e de Camarões: interseccionalidades de raça, gênero, classe social e letramento racial crítico. **Revista X**, Curitiba, vol. 14, n. 4, p. 20-40, 2019.

FERREIRA, Telma Sueli Farias; FACUNDO, Samuel Sérgio Freitas. Letramentos Raciais como Propostas de Mediação Docente e Ato Responsável e Responsivo: por uma educação antirracista. **Travessias**, Cascavel, v. 18, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WFM Martins, 2013.

hooks, bell. **Ensinando Pensamento Crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Just What is Critical Race Theory and What's It Doing in a Nice Field like Education? **Qualitative Studies in Education**, 1998, vol, 11, n. 1, p. 7-24.

MIOTELLO, Valdemir. **Bakhtin e o Lugar da Linguagem na Psicologia**. São Carlos: João e Pedro Editores, 2018.

OLIVEIRA, Rafael Domingos. A Nação Contraditada: autobiografias de escravizados e o abolicionismo nos Estados Unidos (século XIX). **Almanack**, Guarulhos, n. 27, 2021.

PEREIRA, Fernanda Mota. **Education and Literature**: reflections on social, racial and gender matters. Salvador: EDUFBA, 2019.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O Livro Didático de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes et al. **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 173-198.

RIBEIRO, Djamila. **Quem Tem Medo do Feminismo Negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RICHTER, Carla; LARRÉ, Julia. **Take Action!** São Paulo: Ática, 2020.

SILVA, Rivaldo Ferreira; SOUZA, Fábio Marques. Adaptação de material didático por professores de Inglês em formação inicial: Available designs, designing e redesign. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 30, n. 4, p. 91-119, 2024.

SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e Evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2008, p. 11-36.

TRUTH, Sojourner Gilbert. **E eu não sou uma mulher?**: a narrativa de Sojourner Truth. Rio de Janeiro: Imã Editorial, 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A Palavra na Vida e a Palavra na Poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930].

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929-1930].

XAVIER, Manassés Moraes. **Educomunicação em Perspectiva Dialógico-Discursiva**: a leitura crítica da mídia como ato. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDUFCEG, 2020.

*Submetido em: 31/10/2025*

*Aceito em: 03/11/2025*