

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

CARLOS GUEDES PINTO JÚNIOR

***BLACK LIVES MATTER: EFEITOS E SENTIDOS DA TEORIA RACIAL CRÍTICA  
NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DA ESCOLA PÚBLICA***

Belo Horizonte

2020

CARLOS GUEDES PINTO JÚNIOR

***BLACK LIVES MATTER: EFEITOS E SENTIDOS DA TEORIA RACIAL CRÍTICA  
NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DA ESCOLA PÚBLICA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientação: Prof. (a). Dra. Valdeni da Silva Reis.

Belo Horizonte

2020



Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

P659b Pinto Júnior, Carlos Guedes.  
*Black Lives Matter* [manuscrito] : efeitos e sentidos da Teoria Racial Crítica na sala de aula de língua inglesa da escola pública / Carlos Guedes Pinto Júnior. – 2020.  
143 f., enc. : il., fots., (color)  
Orientadora: Valdeni da Silva Reis.  
Área de concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
Bibliografia: f. 108-112.  
Anexos: f. 113-143.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Linguística aplicada – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Racismo na educação – Teses. 5. Racismo na linguagem – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**BLACK LIVES MATTER: EFEITOS E SENTIDOS DA TEORIA RACIAL CRÍTICA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DA ESCOLA PÚBLICA**

**CARLOS GUEDES PINTO JÚNIOR**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 07 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Valceni da Silva Reis - Orientadora  
UFMG

Prof(a). Miriam Lúcia dos Santos Jorge  
UFMG

Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sól  
UFOP

Belo Horizonte, 7 de fevereiro de 2020.

Prof(a). Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira  
Subcoord. Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos  
FALE/UFMG

*Este trabalho é dedicado aos meus pais, Vilma e Carlos. Os efeitos e sentidos da minha  
existência.*

## AGRADECIMENTOS

Quando comecei o meu percurso acadêmico, eu sempre lia os agradecimentos presentes nos trabalhos e não conseguia entender o porquê de eles estarem ali. Hoje eu entendo. Na vida, principalmente na vida acadêmica, nada é possível sem a ajuda dos outros.

Começo agradecendo aos meus pais, Vilma e Carlos, os quais, com muita luta, carinho e dedicação, criaram três filhos e dois netos. Graças a vocês, estou aqui hoje. Apesar das dificuldades, vocês sempre se preocuparam em oferecer a melhor educação pública disponível onde quer que morássemos. Eu lhes peço perdão pela ausência, mas foi preciso. Espero que um dia eu possa retribuir toda sua dedicação e carinho.

Em lágrimas, agradeço à minha avó Célia (em doces memórias) por sempre ter acreditado em mim. Como eu sinto falta da sua presença, dos seus conselhos, da sua risada, do seu abraço. Lembro-me da senhora me dando dinheiro escondido para que pudesse ir para o meu curso de inglês (risos) e, sempre que possível, incluindo um dinheirinho para que eu pudesse ir ao cinema ou comprar algo gostoso no trajeto do Barreiro até o Centro de Belo Horizonte. Espero que, de onde você estiver, me veja e sinta orgulho de mim. Te amo — e um dia nos encontraremos.

Agradeço também pela honra de ter tido duas orientadoras, mulheres guerreiras — essa honra não é para qualquer um. À Professora Miriam Jorge, que, com muita sabedoria, competência e carinho, me acolheu por um ano. A vida nos separou no meio do meu percurso no mestrado para que a professora Miriam pudesse alçar voos longínquos.

À Professora Valdeni Reis, que me acolheu neste segundo ano. A senhora não sabe a admiração que lhe tenho. A sua competência, sabedoria e seriedade são inspiradoras. Espero um dia ter a mesma elegância e inteligência que você tem.

Aos meus familiares, em especial à minha dindinha e aos meus tios Carlos Roberto e Cláudia. Aos meus primos Herick, Nara e Mayara, que sempre me deram força e acreditaram em mim. Peço desculpas pela ausência nos últimos dois anos, mas foi necessário.

Não posso esquecer dos meus amigos que me deram força e sempre estiveram ao meu lado, à medida que a vida permitia, para me proporcionar boas risadas e esquecer os problemas. Sem eles, a vida não tem sentido. Arthur R., Arthur A., Bela Balbino, Bela Lisboa, Zuchzuch, Olívia, Claudão, Talitão, Jú, Brugger, Dudu, Barrão, Sharpeon, Mimi, Cátia, Thaís, Jão, eu só tenho a agradecer por ter vocês na minha vida.

Ao Harion, pelo apoio, carinho e compreensão. Muito obrigado!

Aos amigos e colegas do POSLIN, por estarem comigo durante os momentos de alegria e dificuldade nesta jornada que marcou as nossas vidas, em especial à Sarah Oliveira, Isabela Campos, Amanda Barros, Aline Xavier, Lay e Bia.

Às Professoras Vanderlice Sól, Miriam Jorge, Valdeni Reis e Shirlene Bemfica por terem aceitado participar da banca de defesa deste trabalho.

Também preciso agradecer à Biblioteca da Faculdade de Letras e ao Laboratório de Informática da FAFICH por terem disponibilizado computadores para que eu pudesse escrever esta dissertação. Continuem com esse belo trabalho.

Aos coordenadores e funcionários do POSLIN, pelo atendimento carinhoso, respeitoso e competente.

Agradeço ao povo brasileiro, que com muita luta, conquistou o direito de uma educação pública superior. Sou fruto da escola pública com muito orgulho. Espero que, um dia, todos possam ter acesso a um ensino público de qualidade, assim como eu tive. Vocês podem ter certeza de que eu vou fazer de tudo para que o ensino público melhore e esteja sempre disponível para todas e todos.

Agradeço ao povo negro. Muitos foram mortos lutando para que eu pudesse viver. Sem a luta de vocês, nada disso seria possível. Aos que morreram lutando contra a escravidão, aos que tiveram a sua vida e sonhos interrompidos durante o tráfico negreiro e, ainda, aos que são mortos diariamente no Brasil.

Por fim, agradeço à CAPES pela bolsa de estudo e pelos outros auxílios que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria  
Mas é preciso ter manha  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida

*Maria, Maria - Milton Nascimento*

## RESUMO

De acordo com Anya (2017), pesquisas que alinham raça e racismo ao ensino de língua inglesa ainda são raras. Dessa forma, a presente pesquisa de mestrado, que está inserida na área da Linguística Aplicada (LA), buscou investigar e compreender os efeitos e sentidos emergentes a partir do uso da Teoria Racial Crítica em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola pública, à luz dos princípios e procedimentos da Análise de Discurso (AD) (PECHEUX, 1999; ORLANDI, 2013). Para isso, materiais de ensino racializados, que são atividades embasadas na Teoria Racial Crítica, foram produzidos e aplicados na sala de aula participante. Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa de sala de aula atrelada a um estudo de caso, e o *corpus* gerado durante os quatro meses de pesquisa foi composto por entrevistas, questionários, gravações das aulas, observações e notas de campo, além do material didático produzido. Como procedimentos analíticos, foram utilizados construtos da AD, principalmente as noções de sujeito, identificação, memória, memória discursiva e as ressonâncias discursivas (SERRANI, 2005). A partir da análise do *corpus* gerado, foram apreendidos os efeitos e sentidos de abordar raça e racismo durante o ensino de língua inglesa. Os resultados apontam para quatro possíveis efeitos e sentidos: o estranhamento em relação à presença do negro nas atividades; a língua inglesa tornando-se presença na sala de aula; as marcas da escravidão na memória discursiva dos alunos; e o lugar do racismo na sala de aula. Assim, defendemos que falar sobre raça e racismo na sala de aula de LI, além de ser um importante método de combate ao racismo na sociedade, também atua como um mecanismo para ressignificar o lugar e papel do negro nas relações sociais e discursivas.

**Palavras-chave:** Teoria Racial Crítica; atividades racializadas; materiais de ensino racializados; efeitos e sentidos; análise de discurso; escola pública, linguística aplicada.

## ABSTRACT

According to Anya (2017), research that aligns race and racism with English Language Teaching are still rare. Thus, this master's research, which is inserted in the area of Applied Linguistics (AL), aims to investigate and understand the effects and meanings emerged from the use of Critical Racial Theory in an English-language classroom of a public school, in the light of the principles and procedures of Discourse Analysis (DA) (PECHEUX, 1999; ORLANDI, 2013). For this, racialized teaching materials, which are activities based on the Critical Racial Theory, were produced and applied in the participating classroom. This study is configured as a qualitative research linked to a case study done in a classroom. The corpus generated during the four months of research consisted of interviews, questionnaires, class recordings, observations and research notes. Methods of DA were used as analytical procedures, specially the notions of subject, identification, memory, discursive memory and discursive resonances (SERRANI, 2005). From the analysis of the generated corpus, the effects and meanings of approaching race and racism were apprehended during the teaching of English language. The results point to four possible effects and meanings: the strangeness regarding the presence of black people in the activities; the English language becoming a presence in the classroom; the marks of slavery in students' discursive memory; and the place of racism in the classroom. Thus, we argue that talking about race and racism in the EL classroom, in addition to being an important method of combating racism in society acts as a mechanism for redefining the place and role of blacks in social and discursive relations.

**Key words:** Critical Race Theory; racialized activities; racialized teaching materials; effects and meanings; discourse analysis; public school; applied linguistics.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD – Análise de Discurso  
ConCol – Colaboração Colaborativa  
EC – Educação Continuada  
EDUCONLE – Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras  
FALE – Faculdade de Letras  
FC – Formação Continuada  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas  
LA – Linguística Aplicada  
LD – Livro didático  
LI – língua inglesa  
MD – Material didático  
MEC – Ministério da Educação  
PL – Projeto de Lei  
R – Recorte  
TRC – Teoria Racial Crítica  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

DIZERES INICIAIS .....	14
<b>Introdução</b> .....	15
CAPÍTULO I.....	20
PERCURSOS TEÓRICOS.....	20
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
<b>1.1 A Teoria Racial Crítica</b> .....	21
<b>1.2 A Análise de Discurso</b> .....	24
<b>1.2.1 Discurso e efeitos de sentido</b> .....	25
<b>1.2.2 Formação discursiva</b> .....	26
<b>1.2.3 Sujeito e identificações</b> .....	27
<b>1.2.4 Memória, memória discursiva e representações</b> .....	28
<b>1.3 Pós-memória</b> .....	29
<b>1.4 Tornar-se presença</b> .....	30
<b>1.5 O Projeto UNISALE - Parceria Universidade-Escola</b> .....	31
<b>1.6 Educação continuada e Formação continuada</b> .....	35
<b>1.7 O processo de produção/adaptação de materiais</b> .....	36
<b>1.8 A dimensão racial das atividades - materiais de ensino racializados</b> .....	39
<b>1.9 O movimento negro no Brasil e nos Estados Unidos</b> .....	42
<b>1.9.1 Raça</b> .....	42
<b>1.9.2 Racismo</b> .....	44
<b>1.9.3 O combate ao racismo no Brasil e o Movimento Negro</b> .....	45
<b>1.9.4 O movimento Black Lives Matter</b> .....	48
<b>1.9.5 Isso é racismo reverso!</b> .....	49
<b>1.10 Revisão bibliográfica</b> .....	52
<b>1.11 Conclusão</b> .....	58
CAPÍTULO II.....	59
FAZENDO VIDAS NEGRAS (SE) IMPORTAREM? COMO? .....	59
<b>2 Introdução</b> .....	60
<b>2.1 Contexto e participantes</b> .....	62
<b>2.2 Geração de dados</b> .....	63
<b>2.3 A Observação das Aulas</b> .....	63
<b>2.4 As Notas de Campo</b> .....	64
<b>2.5 O Questionário Inicial</b> .....	65
<b>2.6 Procedimentos de categorização dos dados</b> .....	65

<b>2.7 Ressonâncias Discursivas</b> .....	66
<b>2.8 Conclusão</b> .....	67
<b>CAPÍTULO III</b> .....	68
<b>AS VIDAS NEGRAS PASSAM A IMPORTAR?</b> .....	68
<b>3 Introdução</b> .....	69
<b>3.1 Fessora, nessas atividades só tem preto?</b> .....	70
<b>3.2 Esses temas deram “TCHAN” na aula</b> .....	78
<b>3.3 As marcas da escravidão na memória discursiva dos alunos: Discussão e implicações para a sala de aula e para o ensino de LI</b> .....	85
<b>3.4 Tem que falar mesmo</b> .....	97
<b>3.5 Conclusão</b> .....	101
<b>DIZERES FINAIS SOBRE RAÇA, RACISMO E VIDAS NEGRAS</b> .....	103
<b>Conclusão</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
<b>ANEXOS</b> .....	114

## DIZERES INICIAIS

No Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra.

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p. 274.

## Introdução

Falar sobre raça é ainda doloroso para a sociedade brasileira. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2010, a composição étnica do Brasil é formada por 47,51% de cidadãos autodeclarados brancos, 43,42% de pardos, 7,52 de negros, 1,1% de amarelos e 0,42 de indígena. Somados os números da população autodeclarada parda e negra para formar o grupo racial negro, temos o montante de 50,94%, o que corresponde à maioria da população brasileira.

De acordo com Santos (2002, p. 13), a soma de pretos e pardos para formar o grupo racial negro é justificada porque “a situação destes [...] grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco”. O autor aponta que esses grupos se assemelham estatisticamente quando comparada a luta pela conquista de direitos legais e legítimos, mas também se diferem em relação à “obtenção de vantagens sociais<sup>2</sup> e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos)”, tão insignificante estatisticamente que, ainda segundo o autor, “podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum”.

Como percebido por meio dos números da pesquisa do IBGE, a maioria dos brasileiros se autodeclarou parda, em vez de negra, e isso acontece porque as representações que perpassam a imagem do negro socialmente ainda são negativas. A forma como o negro é representado na sociedade está atrelada a um lugar inferiorizado, então, este afastamento por parte da população é, de certa forma, compreensível. Aqui, peço a permissão do leitor para falar na primeira pessoa: eu já fiz parte do número de pardos no Brasil.

Antes de me perceber enquanto negro, fui de várias cores: moreno, moreninho, café-com-leite, bombom, entre outras; qualquer coisa era melhor do que ser negro. Quando alguém dizia que eu era negro, eu imediatamente questionava a afirmação, aborrecido. Os discursos correntes na sociedade a respeito da negritude fazem com que rejeitemos qualquer relação com essa identidade. Contudo, em diálogo com Santos (2002) sobre o racismo, compreendo que não há, de fato, como diferenciar pardos e negros. Assim, mesmo que não me declarasse negro, eu não estava isento de sofrer racismo; mesmo que eu não o percebesse diretamente, ele, o racismo, sempre esteve presente em meu cotidiano.

---

<sup>2</sup> Para Santos (2002, p. 13), o termo “vantagens sociais” se refere aos benefícios concedidos a uma pessoa que pertence a uma determinada raça ou etnia.

Quando criança, nunca entendi o porquê de algumas brincadeiras e chacotas sobre o meu cabelo, quando ele estava grande. Perguntavam-me se eu não iria *tirar o capacete* ou se eu não tinha dinheiro para cortar o cabelo. Então, quando essas brincadeiras começavam, eu sabia que era hora de ir ao cabeleireiro. Havia outras situações que eu tampouco entendia; por exemplo, depois de crescido, seguranças me seguiam em lojas, a polícia me revistava com uma frequência assustadora quando estava em lugares públicos com amigos (quase sempre brancos, deixando evidente o contraste, pois eles não eram revistados); lembro-me também de quando as pessoas, sem motivo aparente, se desviavam de mim na rua, ou, ainda, de quando as senhoras trocavam a bolsa de lado ao verem que eu me aproximava delas. Então, como eu não entendia que essas situações estavam relacionadas à cor da minha pele, eu nunca lhes dei a devida atenção.

O processo de identificação racial provoca dor no sujeito, pois, para que aconteça, é necessário que o sujeito revise seu próprio corpo. Eu só passei a me identificar como negro em meados de 2013, dois anos após ingressar no Ensino Superior. Antes disso, eu sempre via, pelo campus e corredores da universidade, os grupos e organizações de estudantes negros, mas não compreendia a sua razão de ser. A propósito, quando ingressei na universidade, em 2011, essas organizações, que estavam presentes na recepção de calouros promovida pela Reitoria, e abordaram, perguntando se eu gostaria de fazer parte do grupo. Recusei educadamente, e ainda pensei: *Eu nem sou preto, pra quê esse povo tá me chamando?* Nessa situação, podemos ver a definição de raça apresentada pelo Movimento Negro, a qual discutiremos a seguir.

Segundo Gomes (2005, p. 45), o Movimento Negro e alguns sociólogos utilizam o termo raça como “uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo.” A autora aponta que a “discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas” (GOMES, 2005, p. 45). Ou seja, de acordo com essa perspectiva, o conceito de raça está relacionado a como somos vistos pelo outro.

Ao analisarmos as situações relatadas anteriormente, podemos perceber que sempre fui lido e visto como negro, embora eu próprio não o fizesse. Contudo, aprendemos, por meio dos discursos que permeiam a sociedade, que ser negro é algo ruim. É interessante observar o movimento contraditório presente nos acontecimentos relatados; sempre tentavam me colocar em um lugar pertencente ao negro, mas, ao mesmo tempo, empenhavam-se em me afastar desse lugar, impedindo que eu me identificasse enquanto negro. Depois de participar de rodas de

conversas, assistir a intervenções com temáticas raciais e, assim, vivenciar muitos conflitos internos, aceitei que sou negro. Compreender minha própria identidade foi um processo tão complexo quanto doloroso; podemos perceber, assim, a importância de falar sobre raça e racismo.

Como veremos no decorrer deste trabalho, o discurso da branquitude dominante possui diferentes estratégias que buscam manter as relações de subordinação racial na sociedade e que mudam de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural. Observa-se no senso comum, por exemplo, a ideia de que não é bom falar sobre raça sob o pretexto de que isso geraria mais preconceito, ou que não existe racismo no Brasil porque somos todos iguais (o mito da democracia racial); esses discursos servem apenas para esconder o preconceito racial na sociedade, conforme discutido por Bhabha (1998).

Após ter consciência da minha situação étnico-racial, passei a perceber as diferentes manifestações do racismo no meu cotidiano, principalmente na sala de aula de língua inglesa. Por meio das disciplinas cursadas durante a graduação, comecei a ver as relações étnico-raciais que perpassam esse contexto; assim, no final da minha graduação, ingressei no Projeto UNISALE - Parceria Universidade-Escola<sup>3</sup>, em 2017, assim surgiu esta pesquisa como uma forma de combater as desigualdades raciais no ensino de inglês.

Inicialmente motivado pelo movimento *Black Lives Matter* nos Estados Unidos, presente na primeira parte do título deste trabalho, e pela luta do Movimento Negro no Brasil, esta pesquisa tem como objetivo a construção de práticas pedagógicas engajadas no enfrentamento do racismo global e local, bem como analisar, no contexto da escola pública brasileira, os efeitos e sentidos<sup>4</sup> do ensino de inglês por meio do trabalho com conteúdos escolares menos embranquecidos (DELGADO, STEFANCIC, 2001; JORGE, 2012).

Como objetivos específicos, a presente pesquisa busca:

- Compreender e problematizar a racialização do ensino de inglês no contexto de uma escola pública;
- Compreender os processos reflexivos dos participantes em relação às suas experiências racializadas;
- Compreender e problematizar o papel do professor perante a questão racial.

Dessa forma, a pergunta condutora desta pesquisa é:

---

<sup>3</sup> O Projeto será apresentado no capítulo 1.4.

<sup>4</sup> Ou seja, as implicações que se constituem nas relações entre as atividades, os alunos e a professora.

- Quais são as implicações do uso de materiais de ensino racializados na sala de aula de língua inglesa da escola pública?

Assim, as atividades e, conseqüentemente, a sala de aula de língua inglesa serviram de instrumentos para atingir o objetivo geral da presente pesquisa, que busca compreender os efeitos e sentidos de adotar práticas acadêmicas engajadas no enfrentamento do racismo global e local. Portanto, por uma questão teórico-metodológica desenhada a partir dos objetivos da presente proposta, nossas análises estão ancoradas na busca da compreensão desses efeitos e sentidos e não nos avanços linguísticos dos alunos em relação ao material/abordagem.

Para atingir os objetivos propostos e responder à pergunta condutora desta pesquisa, realizamos a criação e adaptação de *materiais de ensino racializados*<sup>5</sup>, que, de forma resumida, são materiais de ensino ou atividades embasadas nos pressupostos da Teoria Racial Crítica, em que o racismo e as representações do negro são abordadas de forma endêmica. Portanto, este trabalho também tem o objetivo de incomodar ao trazer à tona esses temas, que, ao longo de toda a história da educação básica brasileira, foram esquecidos e apagados do ambiente acadêmico.

O movimento Black Lives Matter tem como objetivo mostrar, na sociedade americana, que a vida de pessoas negras importa. Como veremos no segundo capítulo deste trabalho, o movimento surgiu após a população negra se revoltar contra o alto número de pessoas negras mortas por policiais. Segundo o site do movimento<sup>6</sup>, a vida das pessoas negras importa apenas no discurso da sociedade, pois o racismo velado faz com que, na prática, essas pessoas não sejam realmente importantes, assim como suas vidas. Por entendermos que processo também acontece na sociedade brasileira, trazemos as ideias defendidas por esse movimento a fim de que auxiliem na compreensão da realidade racial do nosso país e, assim, se possa efetivamente considerar as vidas das pessoas negras, de modo que passem a realmente importar na nossa sociedade; acreditamos que falar sobre racismo na sala de aula de língua inglesa é uma forma de isso ser feito.

A escrita desta dissertação foi, para mim, prazerosa quanto dolorosa; prazerosa porque foi possível perceber a possibilidade de ensinar a língua inglesa e, ao mesmo tempo, debater sobre o racismo na sala; dolorosa evidenciou o quão cruel é o racismo e suas implicações na

---

<sup>5</sup> Para maiores informações, ver capítulo 1.8.

<sup>6</sup> Fonte: <https://blacklivesmatter.com/about/>. Acesso em 04 de dez. 2019

sociedade. Analisar os efeitos de sentido decorrentes das reações dos alunos participantes ante as experiências étnico-raciais mostrou o quão difícil é falar sobre o assunto.

Se para mim, como pesquisador negro e, de certa forma, consciente das formas de manifestação do racismo, foi doloroso falar sobre o assunto, ver o incômodo e dor dos alunos, principalmente dos alunos negros, foi algo difícil de lidar. Muitas vezes, eu quis falar que tudo ia ficar bem, contudo, precisava me colocar no lugar de pesquisador. Assim, esta pesquisa exigiu um grande esforço emocional de minha parte.

Entretanto, nem tudo foi dor ou sofrimento. Perceber possíveis mudanças na identificação racial de alguns alunos ou traços de reposicionamento em relação à consciência de alunos brancos sobre o seu papel no combate ao racismo foi prazeroso. Nesses momentos, eu pensava comigo mesmo: “Está funcionando, um dia vamos vencer o racismo”. E, assim, a cada dia que passava, eu tinha mais força para combater as diferenças étnico-raciais no ensino de língua inglesa.

Finalmente, esta dissertação está organizada da seguinte forma: como foi dito, apresento, na seção de introdução, a motivação para o desenvolvimento da pesquisa, ao passo que discuto sobre o que é ser negro no Brasil e apresento os objetivos geral e específicos condutores desta pesquisa; no primeiro capítulo, apresento as referências teóricas que embasam este trabalho, como a Teoria Racial Crítica (TRC), os construtos da Análise de Discurso (AD), discutindo os conceitos de discurso, formação discursiva, sujeito, identificações, memória, memória discursiva e representações, o Movimento Negro no Brasil, o movimento Black Lives Matter e a luta dos negros relacionadas à educação; o segundo capítulo se refere à metodologia da pesquisa, assim, discuto o contexto da pesquisa, seus participantes e como feita a escolha, também apresento o Projeto Parceria Universidade-Escola - UNISALE, uma breve discussão sobre os conceitos de educação e formação continuada, o processo de geração de dados, o processo de produção dos *materiais didáticos racializados*<sup>7</sup> e o procedimento de categorização de dados que foi realizado por meio dos princípios e procedimentos pecheutianos e das ressonâncias discursivas; o terceiro capítulo, por sua vez, apresenta os eixos temáticos que emergiram a partir da análise do *corpus*, que respondem à pergunta condutora desta pesquisa, alcançando os objetivos geral e específicos; finalmente, a seção final apresenta as considerações e conclusões desta pesquisa.

---

<sup>7</sup> Ver capítulo 1.8 para mais detalhes.

# CAPÍTULO I

## PERCURSOS TEÓRICOS

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordaremos os pressupostos teóricos que conduziram esta pesquisa. Eles são compostos pela Teoria Racial Crítica, a Análise do Discurso (AD), as noções de identificação, sujeito, representações e formações discursivas.

### 1.1 A Teoria Racial Crítica

Segundo Ferreira (2014), a educação estadunidense<sup>8</sup> tem adotado a Teoria Racial Crítica (TRC) com o objetivo de compreender “as experiências de estudantes africano-americanos (African-American), latinos e, principalmente, intersecção com classe, gênero e sexualidade” (2014, p. 242). Em sua obra *Critical Race Theory: An Introduction*, Delgado e Stefancic apresentam que a TRC teve início em meados dos anos 70, quando um grande número de advogados, ativistas e estudiosos pelo país se deram conta de que os avanços decorrentes dos direitos civis norte-americanos dos anos 60 haviam estagnado, sendo, portanto, necessária a busca de novas teorias e estratégias para combater as sutis formas do racismo ainda presentes na sociedade.

Ferreira (2014) apresenta que Ladson-Billings e Tate (1995) são conhecidos por serem os primeiros a aplicar a TRC na área educacional. Antes, a TRC era utilizada principalmente no campo de pesquisa legal. A autora ainda apresenta que, após a transferência da área legal para o campo educacional, o número de pesquisas que relacionam a TRC e a educação cresceu. Como principais pesquisadores que desenvolvem estudos relacionando a TRC e o ensino, Ferreira (2014, p. 242) apresenta: Bell, 2003; Chapman, 2007; Decuir e Dixon, 2004; López, 2003; Lynn, 1999; Marx, Pennington, 2003; Milner; Howard, 2013; Parker, 1998; Parker e Stovall, 2004; Solórzano, Yosso, 2001; Villenas; Deyhle, 1999; Yosso, 2005, e no contexto brasileiro a autora cita: Cruz, 2004; Cruz, 2010; e Ferreira, 2004, 2006, 2009; 2014.

Parafrazeando Delgado e Stefancic (2001, p. 7-9), originalmente, os seguintes princípios guiavam a Teoria Racial Crítica (Critical Race Theory):

1. A TRC enxerga o racismo como algo comum. Ele está presente nas experiências das pessoas de cor nos EUA;

---

<sup>8</sup> A educação estadunidense é trazida como referência porque a maior parte dos estudos disponíveis estão relacionados a esse contexto (FERREIRA, 2014, p. 241).

2. Existe uma “convergência de interesses” ou determinismo material. O racismo promove os interesses da elite branca (materialmente) e da classe trabalhadora (fisicamente);
3. A teoria das “construções sociais” sustenta que as noções de raça e raças são produtos das relações e do pensamento social. Elas não correspondem à realidade genética ou biológica, mas são categorias que a sociedade inventa, manipula ou retira quando conveniente;
4. A TRC advoga que existem diferentes implicações de acordo com a racialização de uma situação. A forma como a branquitude dominante racializa as diferentes minorias muda de acordo com a necessidade da época em resposta às mudanças do mercado de trabalho. Por exemplo, consideremos que, em certo período, a sociedade precise mais de mão de obra mexicana ou japonesa para cuidar da agricultura do que da mão de obra negra;
5. A teoria de uma única cor. Essa teoria sustenta que devido às diferentes histórias e experiências com a opressão, escritores negros, indianos e latinos são capazes de comunicar com os seus iguais de uma forma que brancos não o fazem.

Contudo, nesta pesquisa, faremos uso de uma versão mais abrangente dos princípios fundamentais da Teoria Racial Crítica proposta por Solorzano (1997, p. 6):

1. **A Centralidade e Interseccionalidade entre raça e racismo.** A Teoria Racial Crítica parte da premissa de que raça e racismo são endêmicos e permanentes. Nas palavras de Margaret Russell (1992), “um fator central na definição e explicação das experiências individuais perante a lei” (p. 762-3 *apud* SOLORZANO, 1997, p. 6). Teóricos da TRC apresentam que o racismo possui quatro dimensões: (1) os micro e macro componentes; (2) manifesta-se de formas individuais e institucionais; (3) possui elementos conscientes e inconscientes; e (4) tem um impacto cumulativo nos indivíduos e nos grupos (DAVIS, 1989; LAWRENCE, 1987 *apud* SOLORZANO, 1997, p. 6);
2. **O desafio à ideologia dominante.** A TRC desafia as alegações tradicionais do sistema legal de objetividade, meritocracia, invisibilidade da cor, neutralidade de raça e igualdade de oportunidades, argumentando que essas alegações são uma camuflagem para o interesse próprio, poder e privilégio dos grupos

dominantes estadunidenses (CALMORE, 1992 *apud* SOLORZANO, 1997, p. 6);

3. **O comprometimento com a justiça social.** A TRC tem um compromisso com a justiça social e com a eliminação do racismo. O esforço para obter essa justiça social, acabar com o racismo e as subordinações raciais fazem parte do objetivo maior de outras formas de subordinação como gênero, classe e orientação sexual (MATSUDA, 1991 *apud* SOLORZANO, 1997, p. 6);
4. **A centralidade do conhecimento experiencial.** A TRC reconhece que as experiências de mulheres e homens de cor são legítimas, apropriadas e importantes para entender, analisar, praticar e ensinar a lei e suas relações com a subordinação racial (CALMORE, 1992 *apud* SOLORZANO, 1997, p. 6);
5. **A perspectiva interdisciplinar.** A TRC desafia o foco indisciplinar da maioria das análises que insistem em examinar raça e racismo à luz da lei, colocando-os nos contextos histórico e contemporâneo e valendo-se de métodos interdisciplinares (DELGADO, 1984, 1992; GARCIA, 1995; HARRIS, 1994; OLIVAS, 1990 *apud* SOLORZANO, 1997, p. 6).

Adaptado de Solorzano, 1992, p. 6-7, nossa tradução<sup>9</sup>.

Dessarte, compreendemos a Teoria Racial Crítica como uma perspectiva interdisciplinar, que busca a mudança da sociedade, principalmente no que concerne ao seu ponto de vista humano, para além das noções de raça. Contudo, para que isso aconteça, é

---

<sup>9</sup> 1. The Centrality and Intersectionality of Race and Racism Critical race theory starts from the premise that race and racism are endemic, permanent, and in the words of Margaret Russell (1992) "a central rather than marginal factor in defining and explaining individual experiences of the law" (pp. 762-3). Critical race theorists also take the position that racism has at least four dimensions: (1) it has micro and macro components; (2) it takes on institutional and individual forms; (3) it has conscious and unconscious elements; and (4) it has a cumulative impact on both the individual and group (Davis, 1989; Lawrence, 1987).

2. The Challenge to Dominant Ideology Critical race theory challenges the traditional claims of the legal system to objectivity, meritocracy, color-blindness, race neutrality, and equal opportunity. The critical race theorists argue that these traditional claims are a camouflage for the self-interest, power, and privilege of dominant groups in U.S. society (Calmore, 1992).

3. The Commitment to Social Justice Critical race theory has an overall commitment to social justice and the elimination of racism. In the critical race theorist's struggle toward social justice, the abolition of racism or racial subordination is part of the broader goal of ending other forms of subordination such as gender, class, and sexual orientation (Matsuda, 1991).

4. The Centrality of Experiential Knowledge Critical race theory recognizes that the experiential knowledge of Women and Men of Color are legitimate, appropriate, and critical to understanding, analyzing, practicing, and teaching the law and its relation to racial subordination (Calmore, 1992).

5. The Interdisciplinary Perspective Critical race theory challenges ahistoricism and the unidisciplinary focus of most analyses and insists on analyzing race and racism in the law by placing them in both an historical and contemporary context using interdisciplinary methods (Delgado, 1984, 1992; Garcia, 1995; Harris, 1994; Olivas, 1990).

necessário questionar as relações raciais que se manifestam na sociedade. Dessa maneira, a TRC assume o papel de guia, auxiliando na elaboração e compreensão das atividades e discussões preparadas pelo pesquisador por meio de conceitos valiosos, tais como as noções de desafio à ideologia dominante e o comprometimento com a justiça social, os quais podem ser aplicados ao analisar os efeitos e sentidos que emergem dos dizeres dos participantes. A seguir, apresentaremos a Análise de Discurso e seus conceitos utilizados neste trabalho.

## 1.2 A Análise de Discurso

A Análise de Discurso (doravante AD) é o campo da Linguística que, como o próprio nome indica, “não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem, ela trata do discurso” (ORLANDI, 2013, p. 15). A AD busca analisar o discurso em funcionamento e “compreender a língua fazendo sentido” (*Ibid.*, p. 15), tomando o discurso com seu próprio objeto de estudo; a autora ainda apresenta que a AD com esse viés tem início no começo dos 60 do século passado, a partir dos pressupostos de Michel Pêcheux.

Orlandi (2013, p. 19) aponta que a AD dos anos 60 foi influenciada por três áreas de conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Contudo, a AD não se comporta de forma passiva em relação a esses conhecimentos recebidos. Ela “interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelos símbolos e se demarca na Psicanálise pelo modo como trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele” (ORLANDI, 2013, p. 20).

A seguir, apresentamos alguns conceitos decorrentes da AD essenciais para este trabalho e para a compreensão de nosso *corpus*.

### 1.2.1 Discurso e efeitos de sentido

Pêcheux (1988, p 16) percebe o discurso “como estrutura e como acontecimento”. O acontecimento, na perspectiva de Pêcheux, é o “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (1988, p. 17). Assim, o discurso acontece por meio do *intradiscurso* e do *interdiscurso*. O *intradiscurso* é o fio condutor do discurso; da ordem da linearidade da linguagem o *intradiscurso* se refere ao que sujeito enuncia em um determinado momento, o que ele disse antes e dirá depois. O *interdiscurso*, que, por sua vez, determina o *intradiscurso*, está relacionado às memórias implícitas, ou seja, o *já dito*, que perpassa o discurso e é da ordem do inconsciente.

Parafraseando Pêcheux, Orlandi (2013) define discurso como o “efeito de sentido entre locutores”. Ou seja, o discurso não é simplesmente uma comunicação linear entre emissor, receptor, código, referente e mensagem. O discurso é o lugar onde o emissor e o receptor atuam de forma simultânea em um processo para construir significados (p. 21, 2013). A autora propõe que esse momento de construção de significado deve ser compreendido como discurso e não como mensagem.

Orlandi (2003) aponta, ainda, que o discurso não é um simples momento de transmissão de informações, é nele que acontece a relação entre sujeitos, na qual os sentidos são construídos e atravessados por outros sujeitos, produzindo novos sentidos. O discurso é, portanto, “o lugar onde ocorrem processos de identificação do sujeito, de argumentação, de construção da realidade etc.” (ORLANDI, p. 21, 2013). Em vista disso, é a partir dessas noções que Orlandi define discurso como o “efeito de sentido entre locutores”.

Segundo Pêcheux (1997, p. 160), “as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Dessa afirmação é possível depreender que o sentido “não existe em si mesmo”, ele necessita do discurso e dos locutores para se manifestar. Portanto, os sentidos das palavras mudam de acordo com o uso que delas é feito a partir dos locutores, não sendo o sentido algo linear. Para Orlandi (1999, p. 64), quando o analista de discurso interpreta um dizer, seu papel

[...] não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto (ainda Pêcheux), ou, como tenho proposto (Orlandi, 1987), é compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro.

Portanto, neste trabalho, buscamos mobilizar efeitos e sentidos produzidos pelas

atividades elaboradas no/pelo discurso dos alunos, considerando, ainda, os efeitos e sentidos emergentes dos seus dizeres e tendo em vista que o discurso é opaco e permeado por outros dizeres. Isso significa que, a partir da relação com o outro, esses dizeres (re)produzem efeitos de sentidos que vão além do controle dos sujeitos. Ao enunciar, os participantes não dizem somente aquilo que “desejam” dizer, mas o seu discurso também aponta para dizeres anteriores, como veremos a seguir em relação à formação discursiva. Sigamos para a seção sobre o conceito de formação discursiva utilizado neste trabalho.

### **1.2.2 Formação discursiva**

A noção de formação discursiva, inicialmente apresentada por Foucault (1995, p. 35) e desenvolvida por Pêcheux (1995) e Orlandi (2013), é importante para que possamos analisar os discursos dos alunos participantes da presente pesquisa. Para Pêcheux (1995, p. 143), as formações discursivas são elementos relacionados diretamente às formações ideológicas, pois refletem dizeres que apontam para a ideologia dominante.

Em diálogo com Pêcheux, Orlandi (2013, p. 42) sugere que os sentidos são “determinado[s] por posições ideológicas e não existem sozinhos” e “são formados pela interação social” (p. 42). Os sentidos das palavras mudam de acordo com o uso que é feito delas a partir dos locutores. Citando Foucault (1984), a autora define formação discursiva “como aquilo que numa formação ideológica dada — ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada — determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2013, p. 43). Isso é, as formações discursivas apontam para as formações ideológicas presentes no repertório discursivo dos sujeitos que, por sua vez, apontam para diferentes efeitos e sentidos. Por conseguinte, neste trabalho, analisamos os efeitos e sentidos emergentes a partir do uso das atividades no dizer do aluno e da professora ao sentirem e compreenderem as vidas negras nas atividades racializadas.

Assim, analisar os discursos dos alunos, seja pela observação ou por narrativas, é importante para que seja compreendido como o seu discurso daqueles se constrói. Segundo Orlandi (2013), “as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (p. 43). Ou seja, é possível, por meio do discurso, perceber as formações discursivas presentes em determinado dizer e esses dizeres apontam para discursos anteriores a eles, como veremos a seguir.

Orlandi (2013) também apresenta que é no funcionamento do discurso que podemos perceber os diferentes sentidos das palavras na formação discursiva. Para a autora, “os sentidos

sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja.” (2013, p. 43). Uma mesma palavra pode ter um significado diferente pelo fato de estar inserida em uma formação discursiva distinta. Orlandi (2013, p. 43) discute que “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que alojam na memória.”

Tomemos, por exemplo, uma situação que ocorreu durante a aplicação do questionário inicial<sup>10</sup>. A nomenclatura adotada para expressar a relação racial afrodescendente no questionário foi a palavra “preta”, assim apresentada em alguns questionários oficiais — como em entrevistas do IBGE. Contudo, alguns alunos estranharam e questionaram o fato de essa palavra estar presente. Os alunos disseram que essa palavra era racista, e a forma correta era estar escrito “negro” em vez de “preto”. Ou seja, há, na memória coletiva, uma negativa associada à palavra “preto”<sup>11</sup>. A próxima seção apresenta as noções de sujeito e identificações aqui utilizados.

### 1.2.3 Sujeito e identificações

A noção de sujeito aqui adotada decorre dos estudos discursivos filiados à Psicanálise. A partir de Lacan, Coracini (2003, p. 19) entende o sujeito como “cindido, clivado, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente, incapaz de se autocontrolar e controlar os efeitos de sentido do seu dizer”. Dito de outro modo, o sujeito tem a ilusão do controle absoluto sobre os efeitos de sentido dos seus dizeres e suas implicações no interlocutor; contudo, em algum momento, ele deixará escapar algo em seu dizer, de forma inconsciente, algo que imaginava ser passível de controle. Coracini (2003), por fim, argumenta que essa noção de sujeito é oposta à noção do sujeito cartesiano, que se caracteriza por ser racional e consciente das suas ações.

Partindo de Pêcheux em *Semântica e Discurso* (1988), Orlandi (2012) defende que o autor utiliza o conceito de ideologia para apresentar a noção de *sujeito assujeitado*, que é atravessado por diversas formações discursivas, disposto em formações ideológicas e sem controle sobre aquilo que diz ou pensa. Esse conceito pode ser relacionado à formação do sujeito que ocorre antes mesmo do seu nascimento, dessa pessoa que é inserida em relações que lhe são impostas a todo instante para se assumir como sujeito em diferentes situações.

Em relação à noção de identidade, Coracini (2003) argumenta que não se deve falar em

---

<sup>10</sup> O questionário inicial teve como objetivo conhecer os participantes da pesquisa e será detalhado no capítulo 2.5.

<sup>11</sup> O tema será desenvolvido no capítulo 3.1.

identidade, mas em identificação. A autora apresenta que identidade se refere ao ato de tentar agrupar por características, ou seja, identidade como “o mesmo, idêntico a si, como consciência, razão (CORACINI, 2003, p. 14)”. É preferível o termo identificação porque, segundo a autora,

é apenas momentaneamente que podemos flagrar pontos no discurso que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro, mas que, por estarem já lá, provocam reações, atitudes de recusa ou de aproximação; quando os autores falam de identidade, é preciso compreendê-la sempre em movimento (CORACINI, 2003, p. 14).

Portanto, adotar o termo identificação é necessário, pois essa definição dialoga com a noção de sujeito apresentada anteriormente. Ao compreendermos o sujeito como cindido, atravessado pelo inconsciente e dividido, essas definições dialogam no sentido de que, nem o sujeito, nem a identidade são únicas. Coracini (2003) retoma, ainda, que essa perspectiva de identificação é um ponto de apoio para a formação do sujeito do inconsciente, que se manifesta através do discurso.

Dessa maneira, a noção de identificação, neste trabalho, está atrelada à noção de sujeito, e é compreendida como momentos em que o sujeito (se) identifica com algo. Dessarte, o sujeito é visto como inconsciente e atravessado pelo Outro, sendo, assim, incapaz de controlar totalmente suas ações e o que diz. Sigamos para as noções de memória, memória discursiva e representações que estão relacionadas à noção de sujeito e identificações neste trabalho.

#### **1.2.4 Memória, memória discursiva e representações**

A capacidade de lembrar, adquirir ou retomar informações é compreendida cientificamente como memória. Contudo, Pêcheux (1999, p. 51) argumenta que a memória não “deve ser entendida [...] no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”; logo, a memória deve ser entendida “como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização” (1999, p. 52). Orlandi (2013, p. 31) complementa essa ideia ao dizer que a memória também pode ser entendida como interdiscurso quando pensada em relação ao discurso. Já o interdiscurso é definido como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (*ibid.*, p. 31). Portanto, memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna, sob forma do pré-construído, o *já-dito* que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (*ibid.*, p. 31).

Pêcheux (1999) e Orlandi (2013) argumentam, ainda, que a memória discursiva se dá na relação dos diferentes enunciados onde um fato é apresentado, sempre utilizado em um diferente contexto e via a discursividade da língua, que está relacionada à reutilização dos enunciados produzidos previamente e reproduzidos pelos falantes. Conforme apresentado por Orlandi (2013), o interdiscurso/memória discursiva apresenta dizeres disponíveis produzidos anteriormente, por outros falantes, e, de forma inconsciente, o enunciador tem a sensação de ter produzido aquele enunciado primeiramente, que está relacionado ao esquecimento número um (PÊCHEUX, 1975). Então, para Pêcheux (1999), a memória discursiva “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (p.52). Portanto, os enunciados produzidos pelos alunos no que concerne à população afrodescendente estão permeados de dizeres e representações anteriores ao seu discurso.

De acordo com Pêcheux (1997), estão presentes no discurso uma série de formações imaginárias, ou seja, representações, que são determinadas a partir das concepções que o sujeito tem dele mesmo e dos outros. O autor ainda argumenta que as representações decorrem de processos discursivos anteriores, o *já-dito*. Dessarte, o lugar, ou seja, como os sujeitos estão inscritos na sociedade, determina a força dos discursos dos sujeitos. Assim, podemos perceber as falas do professor e do aluno, pois ocupam lugares distintos nas relações.

Para Sól (2015, p.56), “as representações constituem o imaginário do sujeito, sempre em “relação a” e são de “natureza inconsciente”. Segundo Tavares (2013, p. 311), “a representação responde por um gesto de interpretação do mundo por meio de sistemas de significação, é construída por meio de associações e jamais se refere a algo unitário, transparente ou unívoco” sendo possível “perceber as reformulações em torno de um determinado objeto”. Dessa forma, os conceitos de memória, memória discursiva e representações aqui abordados estão pautados na Análise de Discurso franco-brasileira, que leva em consideração a subjetividade de natureza psicanalítica para interpretar os dizeres dos alunos e da professora participantes, nos quais se encontram suas representações discursivas e suas filiações ideológicas, que, por sua vez, refletem como a sociedade lida com raça e racismo.

### **1.3 Pós-memória**

O modo como o *lembrar* é estudado por algumas vertentes da Linguística — e dos estudos de gêneros e literários — se difere da Análise de Discurso. Segundo Mattos e Caetano (2018), o termo pós-memória, que dialoga com a noção de memória discursiva, foi utilizado

primeiramente por Marianne Hirsch na década de 1990, e “descreve a relação de uma segunda geração com experiências, geralmente traumáticas, que precederam seu nascimento mas lhe foram transmitidas tão profundamente que parecem constituir memórias vividas por ela mesma (nossa tradução)<sup>12</sup>” (HIRSCH, 2008, p. 103 *apud* MATTOS, CAETANO, 2018, p. 246).

Ainda citando Hirsch, as autoras complementam que a pós-memória se difere da memória “em razão de uma distância geracional e de as histórias conterem uma profunda conexão pessoal”. Ou seja, não importa o tempo cronológico, mas a conexão que os sujeitos estabelecem com um determinado acontecimento.

Além disso, as experiências que essa segunda geração “se lembra” é gerada apenas por histórias, imagens e comportamentos da população com um evento considerado traumático. Dessa forma, Mattos e Caetano (2018) exemplificam a pós-memória por meio dos efeitos da Ditadura Militar no ensino brasileiro, como, por exemplo, o silenciamento em sala, uma vez que, no período ditatorial, as pessoas não podiam se expressar. Portanto, a noção de pós-memória é acionada neste trabalho como uma segunda forma de se entender a memória<sup>13</sup>. Sigamos para a noção de tornar-se presença, que será utilizada no capítulo de análise.

#### **1.4 Tornar-se presença**

Para habitar um espaço, o sujeito precisa, antes de tudo, tornar-se presença. Segundo Biesta (2017), em diálogo com Nancy (1991), explica que “tornar-se presença” significa a oportunidade de exposição da subjetividade e características próprias, de forma que isso marque outras pessoas, ou seja, como vivemos em um mundo plural, se tornar presença é transmitir algo novo no mundo, é acontecer. O autor argumenta que, para melhor compreendermos o “tornar-se presença”, é preciso entender algumas definições de espaço, pois é na relação espaço/evento que a presença se torna possível. Biesta (2017) apresenta quatro concepções diferentes de espaço: o espaço geográfico, o espaço arquitetônico ou *espaço disjuntivo*, o espaço intersubjetivo e o espaço ético.

O espaço geográfico trata-se do lugar onde o ser-humano necessita, historicamente, se situar geograficamente, para que o medo de se perder não se manifeste; a resposta para solucionar esse medo foi o Sistema de Posicionamento Global (GPS), que promete fornecer

---

<sup>12</sup> “describe the relationship of the second generation with powerful, often traumatic, experiences that preceded their births but were nevertheless transmitted to them so deeply as to seem to constitute memories in their own right” (Hirsch, 2008, p. 103).

<sup>13</sup> Mais especificamente na seção 3.3, onde abordaremos os traumas da escravidão na memória discursiva dos alunos.

uma determinação altamente específica de sua localização. Contudo, o GPS oferece uma resposta apenas para a “questão da localização em termos da posição de um ser dentro de um sistema” (2017, p. 68), mas não para a localização do sujeito no mundo real.

O espaço arquitetônico ou *espaço disjuntivo* (BIESTA, 2017, p. 71) concebe o espaço como funcional, e não somente como abrigo, onde eventos acontecem e os sujeitos experienciam coisas, tornando-se presença. O espaço intersubjetivo é “um modo de enfatizar que o tornar-se presença do sujeito como um ser singular, como um alguém *um*, só pode ocorrer no que se poderia chamar, de modo pouco preciso, uma situação social” (BIESTA, 2017, p. 72). Ou seja, as ações ou eventos que se sucedem agem na forma como o sujeito se torna presença e a não revelação de uma identidade preexistente.

Finalmente, o espaço ético dialoga com o espaço intersubjetivo, sendo definido como o “nosso estar-no-mundo primordial”, além de “um estar-no-mundo-com-outros” (2017, p. 76). Assim, o sujeito, em relação com o outro, é convocado para assumir um eu a partir do outro. É nessa relação diferença/semelhança que os sujeitos se tornam únicos. Portanto, podemos entender que a presença surge a partir de uma situação social e eventos, que, no nosso caso, é a sala de aula, onde é possível estar em contato com outros sujeitos e suas individualidades. A seguir, falaremos sobre o Projeto UNISALE – Parceria Universidade-Escola e sua relação com este trabalho.

### **1.5 O Projeto UNISALE - Parceria Universidade-Escola**

Compreender a relação entre a Universidade-Escola é importante para que ela se torne menos infrutífera (REIS et. al, 2019, p. 284). As autoras argumentam que esse contato é infrutífero porque “os limites que separam pesquisadores e professores refletem as tensões entre teoria e prática e entre saber e fazer, que permeiam a relação universidade-escola e seus sujeitos” (REIS et al., 2019, p. 284). Pode-se entender por relação o lugar onde nos tornamos “seres singulares e únicos” (BIESTA, 2017, p. 56).

Historicamente, a universidade tem sido compreendida como o lugar onde a teoria é produzida e, a escola, o lugar onde ela é aplicada ou revisitada. Assim, a relação entre pesquisadores e professores tem sido demarcada por esses papéis. Portanto, é necessário construir uma relação horizontal, em que a escola não seja considerada apenas um receptor do conhecimento produzido na universidade, mas parceira na produção desse conhecimento; cada uma com a sua particularidade.

Segundo Telles (2012), a universidade procura a escola pública em dois momentos: “no estágio dos nossos alunos da graduação e [para] a realização de uma pesquisa sobre a escola, a sala de aula ou a prática pedagógica de um professor” (p. 92). Por meio dessa relação unilateral entre a universidade e a escola, criou-se uma relação de distanciamento entre elas. Telles (2002) afirma que existe uma divisão entre a universidade e a escola que deve ser rompida. O autor ainda aponta que pesquisadores entram na sala de aula de um professor, assistem às aulas, realizam suas pesquisas e não apresentam nenhum tipo de retorno para aquela comunidade:

A fim de estreitar relação universidade-escola, surgiu o Projeto UNISALE - Parceria Universidade-Escola. Segundo o site do projeto<sup>14</sup>, ele faz parte do Programa “Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras”, que tem como objetivo integrar projetos de extensão da universidade que visem também ao ensino e à pesquisa e cujo foco seja a formação de professores de línguas estrangeiras, tanto no nível continuado quanto inicial. O Programa é composto por três projetos: o EDUCONLE (Educação continuada de professores de línguas estrangeiras), o ConCol (Projeto ContinUAÇÃO Colaborativa) e o UNISALE - Parceria Universidade-Escola.

O EDUCONLE é um projeto de educação continuada para professores de línguas estrangeiras promovido pela Faculdade de Letras da UFMG. Nesse projeto, professores da rede pública e particular participam de minicursos e palestras com o intuito de capacitar linguisticamente os professores participantes, além de promover discussões sobre práticas pedagógicas, questões cognitivas da aprendizagem, teorias de ensino/aprendizagem e outros temas que levem a uma reflexão por parte de todos os envolvidos. O projeto ConCol tem como objetivo fomentar a educação continuada de professores de língua inglesa, principalmente da rede pública de ensino básico, formando redes de colaboração para o ensino e aprendizagem de inglês entre os participantes do programa EDUCONLE.

Finalmente, Reis et al. (2019, p. 287) discutem que o Projeto UNISALE - Parceria Universidade-Escola é uma alternativa para ressignificar “relações, práticas e saberes”. Além disso, o Projeto também pretende “diminuir a distância histórica e verticalizada entre a escola regular e a universidade” (2019, p. 287). No projeto, a relação professor-pesquisador é construída a partir de uma parceria, pois é a partir da demanda do professor que as ações são construídas, e não a partir da demanda da universidade, como tem acontecido historicamente (TELLES, 2002).

---

<sup>14</sup> Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/unisale/>

Reis et al (2019, p. 289) ainda apresentam que a relação universidade-escola pode ser produtiva, “criando uma relação de respeito, [...] fomentando colaboração, criticidade, criatividade, responsabilidade e mudança social”. Para dialogar com as noções de uma relação colaborativa e de mudança social, analisaremos dois recortes enunciados pelos alunos participantes desta pesquisa:

*R01: Depois que o Carlos entrou melhorou a situação porque ele nos ajuda a responder as questões e ajudou a professora de inglês ele é muito bom e antes dele entrar eu fazia muita bagunça tipo conversar e correr.*

*R02: Antes eu não entendia inglês e nem gostava depois eu comecei a gostar e entender inglês e os temas são muito legais e a aula ficou mais divertida com esses temas*

No Recorte 1, podemos perceber que o aluno sentiu uma diferença entre as aulas ministradas antes e depois do UNISALE. Ele ainda aponta aspectos positivos da parceria para os alunos e para a professora. Conforme discutido por Torres (2009), o sentido da aprendizagem humana está baseado na interação. Portanto, as implicações da relação universidade-escola não são benéficas apenas na relação professor-universidade, mas também nas relações professor-aluno e aluno-língua.

As implicações dessa presença também podem ser analisadas a partir dos advérbios “antes” e “depois” utilizados pelos alunos nos recortes 01 e 02. Percebemos que os sujeitos têm a sensação de contraste e movimento. O uso desses advérbios reverbera um sentido de deslocamento, partindo de um lugar para outro. Ou seja, antes do projeto e depois dele. Essa trajetória descrita pelo aluno pode ser associada ao que Torres (2009) discute sobre a aprendizagem e desenvolvimento humano.

Torres (2009, p. 313) argumenta que “o ser humano aprende e se desenvolve no processo da experiência social prática”, essa experiência sendo “mediada por modos particulares de se inter-relacionar com o outro, com a cultura, com a linguagem e com aquilo que os momentos sócio-históricos permitem em determinadas comunidades de prática”. Vejamos o desenvolvimento e implicações da relação universidade-escola na escolha lexical e gramatical utilizadas pelos alunos.

No recorte 01, o aluno também percebe uma mudança em relação à professora. Assim, podemos perceber que o Projeto UNISALE, além de estreitar a relação universidade-escola, também funciona como projeto de formação de professores. Observemos o dizer da professora Rebeca em sua entrevista final (ANEXO I) quando falou do projeto UNISALE:

*R03: Rebeca: Eu acredito que seja o levantamento de questões a debater que são assuntos que me interessam também, esse questionamento com eles foi interessante e eu gostei também da forma de andamento das atividades, a forma de colocar aquelas atividades em prática, de lecionar e andar perto das salas, achei também que foi produtivo. As aulas seguiram uma metodologia concreta, passando pelas formas, porque eu aprendi aquelas formas na faculdade, eu não usava, porque na verdade a gente aprende na faculdade as coisas no você se vira depois, e nos cursos que eu fiz, muitas vezes se falou sobre isso, então foi bom ver isso na prática, ver as coisas que vi nos cursos de extensão, ver colocando em prática foi interessante. (Entrevista final, 10/07/2019)*

No dizer da professora, é possível depreender algumas implicações da presença do projeto em sua docência. O verbo “ver”, presente na expressão “ver isso na prática”, reverbera que observar alguém lecionando, seguindo princípios teóricos que são ensinados nos cursos de graduação e formação continuada, ajuda a melhorar a sua prática docente. No dizer da professora também é possível observar uma possível carência entre teoria e prática, como veremos a seguir.

No trecho “porque na verdade a gente aprende na faculdade as coisas no você se vira depois” aponta para uma possível falha na formação da professora. Em relação à formação de professores, Nóvoa (2007, p. 14) argumenta que

a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente.

Dessa maneira, o autor defende “a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. [...] Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (NÓVOA, 2007, p.14). Talvez a formação da professora Rebeca tenha sido mais teórica do que prática. Durante a pesquisa, observei que a professora tem o conhecimento teórico adquirido durante a graduação, mas não consegue colocá-lo em prática. Então, a presença do Projeto UNISALE, que atuou como uma formação continuada, pode ter ajudado a professora a compreender melhor a relação entre teoria e prática. Apesar de não ser o foco deste trabalho, apresentamos uma breve discussão sobre as terminologias “educação continuada” e “formação continuada” e como elas serão adotadas nesta pesquisa.

## 1.6 Educação continuada e Formação continuada

Para entender a “flutuação terminológica” (CANÁRIO, 2013) presente em relação aos termos “educação continuada” e “formação continuada”, precisamos compreender o estado da arte dessas expressões. O sentido dicionarizado da palavra “formação” é definido da seguinte maneira: “ação ou resultado de formar, criar, constituir alguma coisa; educação, instrução; modo por que se forma um caráter, uma personalidade; disposição, ordenamento, organização” (CALDAS AULETE, 2019)<sup>15</sup>. Já a palavra “educação” é apresentada, no dicionário, como: “ação ou resultado de educar(-se); processo formal de transmissão de conhecimentos em escolas, cursos, universidades etc.; formação e desenvolvimento da capacidade física, moral e intelectual do ser humano; conjunto de teorias e métodos relativos ao ensino e à aprendizagem; arte de adestrar animais; arte de cultivar plantas e de fazê-las reproduzir em condições que deem bons resultados” (CALDAS AULETE, 2019).

Castro e Amorim (2015) apresentam que, no cenário educacional pós Segunda Guerra Mundial, educação significa “um processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição constituída para tanto, por meio de profissionais qualificados para fazê-lo” (2015, p. 39). Portanto, para os autores, o uso do termo “educação continuada” reverbera uma noção “escolarizante, de transferência de conhecimentos” (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 39). Em oposição, os autores apresentam que o termo “formação continuada” apresenta um sentido menos escolarizado e mais preparador.

Castro e Amorim (2015) ainda discutem mais duas formas de entender esses dois conceitos. O primeiro, seria a comparar a educação continuada como um processo permanente; o segundo, relacionar a formação continuada como um exercício de “desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual uma dimensão experiencial, e não apenas técnica, deve ser alcançada” (p. 39). Assim, a noção de formação continuada expressa um processo que nunca está completo, sendo necessário que o professor esteja sempre em contato com a universidade.

Apesar das diversas definições disponíveis para os termos apresentados, Castro e Amorim (2015) argumentam que “de fato flutua tem a ver com os as condições e os objetivos do processo [...], visto que pelo menos duas visões distintas de educação e formação vêm disputando espaço” (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 39).

A “educação republicana ou os de uma educação mercantilizada; de uma educação para a cidadania ou de uma educação para a empregabilidade; de uma educação para como bem

---

<sup>15</sup> Dicionário de Língua Portuguesa on line. Disponível em: <http://aulete.com.br>

social ou de uma educação como serviço” (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 40). Assim, nesta pesquisa, passaremos a utilizar o termo “formação continuada” por critério de padronização na escrita, conscientes, no entanto, dos sentidos que perpassam esses termos, como apresentado anteriormente. Sigamos para a apresentação do processo de produção e adaptação dos materiais didáticos utilizados durante este trabalho

### **1.7 O processo de produção/adaptação de materiais**

Coracini (2016, p. 25) aponta que os primeiros materiais didáticos podem ser reportados à Antiguidade e, a partir dos ensinamentos de Platão, eram concebidos apenas como uma compilação de textos traduzidos para fins didáticos. Em relação ao ensino de línguas, o livro didático (doravante LD) foi inicialmente idealizado por textos a serem traduzidos a partir de um léxico específico. A autora também apresenta que, no século XX, o LD assume uma postura comportamentalista, tendo em vista a oralidade e a escrita.

Em seus pilares iniciais, o livro didático tem como objetivo geral ensinar conteúdos específicos. No que se refere ao ensino de línguas, Coracini (2016, p. 13) discute que o LD tem como objetivo “dar conta como ela [a língua] se organiza tanto do ponto de vista morfológico e sintático”, contemplando “as quatro competências tradicionalmente conhecidas: falar, compreender, ler e escrever, de modo que aprender e saber uma língua consiste em poder dirigir-se ao outro, relacionar-se com o outro”.

Segundo Coracini (2016, p. 13), o LD, de forma implícita, é “sempre portador de formas de representar a língua, formas do que seja comunicar com o outro, ver o outro, sua função, formas de ser e agir no mundo na/pela língua”. Dessa maneira, a autora argumenta que é preciso assumir uma posição menos ingênua em relação ao livro didático e perceber o que está “oculto, (in)visível, subjacente, à margem dos objetivos” (CORACINI, 2016, p. 13), aspectos que escapam aos olhos dos editores, professores, alunos e autores. Portanto, as representações que perpassam o LD auxiliam na “construção do imaginário de alunos e professores, imagens da língua-cultura, do país que fala essa língua, dos habitantes, enfim, da língua e do lugar do outro que se deseja” (CORACINI, 2016, p. 13).

Segundo Tomlinson e Masuhara (2018, p. 2), material didático pode ser definido como qualquer coisa que possa ser utilizado pelos alunos para facilitar o aprendizado da língua alvo. Por meio dessa abrangente definição, os autores trazem, como exemplos, o livro didático, o CD ROM, uma história, uma música, um vídeo, o dicionário, o telefone celular ou até uma foto. Todos esses exemplos podem utilizados para estimular uma discussão, seja como um exercício,

uma atividade, uma tarefa ou um projeto; a forma como o material será utilizado depende dos objetivos que o professor deseja alcançar.

Em relação ao uso dos materiais, os autores apontam que, muitas vezes, os professores fazem adaptações no material. Tomlinson e Masuhara (2018, p. 82) definem a adaptação de materiais como um termo geral para o processo que envolve fazer mudanças em materiais existentes para melhor atender às necessidades específicas dos alunos, professores e contextos, com o propósito de facilitar o aprendizado. As alterações são realizadas pelos professores de acordo com o público (quem), as razões (por que), os objetivos (para que) e o tempo (p. 82).

Portanto, em algumas situações, os materiais disponíveis para uso não condizem com o contexto que o professor está ensinando ou não proporcionam ao professor alcançar os objetivos que ele deseja. Desse modo, os professores precisam fazer mudanças nos materiais disponíveis, acrescentando, às vezes, atividades que os auxiliem nesse processo. Ao modificar, de alguma forma, o LD, os professores entram em contato com a produção de materiais.

Tomlinson (2001) define a produção de materiais “tanto como uma área de estudo quanto um desenvolvimento prático. Como uma área, ela estuda os princípios e procedimentos do design, a implementação e avaliação dos materiais de ensino de línguas” (p. 66). O autor ainda apresenta que, enquanto desenvolvimento prático, a produção de material se refere a qualquer coisa que é produzida por escritores, professores e alunos para prover diferentes formas de *input* linguísticos, além de explorar formas de potencializar a produção do aluno.

De uma forma geral, Tomlinson e Masuhara (2018, p. 130) sugerem que a produção de material deve ser embasada por critérios universais, e, quando adaptados ou desenvolvidos para contextos específicos, os materiais devem seguir alguns critérios locais. Segundo os autores, de acordo com os critérios universais, os materiais devem:

- expor os alunos a amostras autênticas do inglês oral em uso;
- expor os alunos a amostras autênticas do inglês escrito em uso;
- requerer dos alunos que usem o inglês de forma significativa;
- requerer que os alunos participem em interações autênticas em inglês;
- encorajar os alunos a procurarem experiências de comunicação em inglês fora da sala de aula;
- promover oportunidades para que os alunos façam descobertas por conta própria sobre como o inglês é utilizado para comunicação;
- ser afetivamente motivadores;
- ser cognitivamente motivadores;

- promover desafios que possam ser alcançados por todos os alunos;
- expor os alunos a diferentes tipos de textos;
- expor os alunos a diferentes tipos de tarefas;
- reciclar textos com diferentes propósitos;
- oferecer aos alunos textos para escolha;
- oferecer aos alunos tarefas para escolha.

Adaptado de Tomlinson e Masuhara, 2018, p. 131 - 132

Em relação aos critérios locais, os autores apontam que os materiais devem:

- ser significativos e relevantes para os alunos;
- respeitar a inteligência individual dos alunos;
- preparar os alunos para se comunicarem academicamente em inglês;
- preparar os alunos para se comunicarem socialmente em inglês;
- respeitar a cultura dos alunos.

Adaptado de Tomlinson e Masuhara, 2018, p. 132

Nesta pesquisa, realizamos um misto dos processos apresentados anteriormente para a produção e adaptação dos materiais utilizados. Contudo, todas as etapas apresentadas por Tomlinson e Masuhara (2018) estão presentes em algum momento nas atividades. Na figura 1, podemos observar que as atividades contemplavam alguns pressupostos apresentados por Tomlinson e Masuhara (2018, p. 132).

*Figura 1 Excerto atividade 1*

1- You are going to read some Maya Angelou's best quotes. Maya Angelou (1928–2014) was a modern American poet and writer. Maya Angelou is one of America's leading female contemporary poets. Maya Angelou also succeeded much in the fields of theatre, acting, writing novels and as a member of the Civil Rights movement. Pay attention to the words in **bold**.



a) Africa's culture influenced different cultures.  
 b) It's hard because people think they have something to lose and the truth is they have everything to gain in trying to love somebody.  
 c) A friend may be waiting behind a stranger's face.  
 d) There's a world of difference between truth and facts. Facts can obscure the truth.

1) What do the words in bold in "A" and "C" have in common?  
 \_\_\_\_\_

2) What about the words in bold in "B" and "D"?  
 \_\_\_\_\_

2- Rewrite these sentences using the Genitive Case.

1) Os livros de Maya Angelou são bons.  
 \_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pelo autor

Na atividade 1, os alunos eram expostos a amostras autênticas do inglês escrito em uso, por meio de excertos retirados dos livros da autora afrodescendente Maya Angelou, além de promover oportunidades para que os alunos façam descobertas por conta própria sobre como o inglês é utilizado para comunicação; no exemplo apresentado, foi trabalhado a forma possessiva da língua inglesa.

Ao observarmos o livro didático adotado pela escola participante da pesquisa, conseguimos perceber um avanço em relação à inclusão de pessoas negras nas imagens do livro. Atores negros, como Will Smith e sua família, eram recorrentes durante as unidades. Contudo, o negro ainda aparece como minoria e, conforme apontam Bezerra et al. (2017), a simples presença de pessoas afrodescendentes durante o livro não promove uma ressignificação em relação ao lugar do negro, sendo necessário produzir atividades que provoquem debates sobre a condição social e a luta dessas pessoas.

Por isso fez-se necessário a produção e adaptação dos materiais. Nas atividades produzidas (Figura 1), o negro não ocupava simplesmente um lugar de cota, mas estava em posição de poder, e as atividades buscavam fazer os alunos refletirem sobre situações em que o racismo ocorria. Em diálogo com Foucault, Coracini (2016, p. 15) aponta que quanto mais ocultos os mecanismos de controle e poder forem, mais poderosos e eficazes eles se tornam.

A autora argumenta que conceber o LD e as atividades simplesmente como um material que apresenta conteúdos a serem estudados e não levar em consideração os aspectos sociais e ideológicos presentes neles, os torna uma ferramenta poderosa e eficaz, pois são capazes de produzir um “saber-poder” (CORACINI, 2016, p. 15) que os usuários não estão aptos a perceberem. Na próxima subseção, discutiremos sobre a questão étnico-racial presente nas atividades.

### **1.8 A dimensão racial das atividades - materiais de ensino racializados**

As atividades produzidas tinham o propósito de trazer para discussão a questão raça/etnia adotando uma visão menos ingênua em relação ao seu poder de perpetuar mecanismos de subjetivação. Conseqüentemente, as atividades foram produzidas ou adaptadas a partir da necessidade linguística trazida pela professora para o pesquisador. Além de adaptações feitas no livro didático adotado pela escola, as atividades foram inspiradas a partir de Ferreira (2006). Seguindo um modelo de atividades proposto por ela, além de trazer a questão étnico-racial, as atividades também discutiam temas como racismo, raça/etnia,

diferença/diversidade cultural, identidade e cidadania. As atividades criadas não se encaixam em uma abordagem ou metodologia de ensino específica.

Segundo Brown (2001, p. 537), os métodos e abordagens presentes até a década de 1990 provocaram nos professores grande insatisfação uma vez que os modelos de ensino eram limitados. Assim, surgiu a necessidade da construção de uma pedagogia pós-método. Segundo o autor, essa pedagogia é composta por um sistema de parâmetros tridimensionais da particularidade, praticidade e possibilidade. Além disso, Brown (2001) argumenta que para a pedagogia pós-método deve-se:

- A. facilitar o avanço de uma educação sensível ao contexto baseada no entendimento linguístico local, sociocultural e particularidades políticas (particularidade);
- B. romper o separado relacionamento entre teóricos e profissionais ao permitir que professores construam a sua própria prática (praticidade);
- C. falar sobre a consciência sociopolítica que os participantes trazem com eles para auxiliar na busca pela formação identitária e transformação social (possibilidade).

Dessa forma, os materiais contemplavam a necessidade linguística dos alunos e o conceito de língua ensinado pela professora. Em algumas atividades, estavam presentes procedimentos característicos da abordagem comunicativa, do ensino baseado por tarefas, do ensino de gramáticas, entre outras. Conforme aponta Richards (2001), não há problema em misturar diferentes métodos e abordagens, pois esta é uma das características da pedagogia pós-método, contudo, o professor precisa estar ciente do objetivo ao fazer essa miscelânea.

Em relação à dimensão racial das atividades, os conceitos de particularidade e possibilidade se fizeram presentes. Possibilidade porque as atividades tinham um objetivo específico para a professora e para o pesquisador, e particularidade porque as atividades levavam em consideração a proficiência linguística dos alunos. Como mencionado, as atividades eram construídas a partir dos pilares da Teoria Racial Crítica, e o negro sempre estava em posição de destaque na atividade. Assim, nesta pesquisa, nos referimos a estas atividades produzidas por *materiais de ensino racializados* ou *atividades racializadas*.

Na figura 2, é possível perceber a figura do negro em posição de destaque e poder. Em diálogo com a TRC, a escolha das imagens buscou representar pessoas negras com tranças e que estivessem em lugar fora do discurso do colonialismo. Em diálogo com Tomlinson e Masuhara (2018, p. 132), as atividades também tentavam chamar a atenção dos alunos por meio de elementos que pudessem interessá-los. Assim, a autora Chimamanda Ngozi foi escolhida

por estar em ascensão na literatura infanto-juvenil, além de seus livros abordarem questões raciais de forma incisiva.

Em relação à questão racial, os excertos escolhidos abordam questões relacionadas à negritude, como preconceito com o cabelo trançado e os efeitos dos estereótipos na sociedade. Dessa maneira, os alunos foram instigados a pensar nos problemas sociais enfrentados pela população afrodescendente enquanto estudavam a língua inglesa. Contudo, por uma questão de tempo e objetivos, não foi praticável averiguar os possíveis efeitos produzidos por essas atividades no ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Figura 2 Excerto atividade 2

- 1- This is Chimamanda Ngozi. She is a famous Nigerian writer. She writes about feminism, racial and social problems. Read some of Chimamanda's best quotes.
- 
- a) "I **think** you **travel** to search and you **come** back home to find yourself there."
  - b) "The single story **creates** stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue. They **make** one story become the only story."
  - c) "Masculinity is a hard, small cage, and we **put** boys inside this cage."
  - d) "I **have** to take my braids out for my interviews and **relax** my hair. If you **have** braids, they **think** you are unprofessional."
- a) Write T (true) or F (false) in the following sentences:
    - (     ) The verbs in **bold** are in the present form.
    - (     ) The verbs in **bold** describe routine or habits.
    - (     ) The verb "**creates**" is in the plural form.
  - b) Reorder the words to create sentences in the Simple Present form.
    - A) LIKE / I / USE/ THAT / WORD

---

    - B) IN NIGERIA / LIVES/ CHIMAMANDA

---

    - C) BRAIDS / WE / LIKE

Fonte: Elaboração do autor

O termo "racializado" vem da tradução do verbete da língua inglesa "*racialized*", que é a forma passada do verbo "*racialize*". Na língua portuguesa, o verbo "racializar" não existe formalmente no dicionário, contudo, muitos autores já o utilizam no sentido presente na língua inglesa, que significa trazer característica em relação à raça para algo ou categorizar de acordo com a raça. Ao mencionarmos os termos *atividades racializadas* ou *materiais de ensino racializados* dizemos que esses materiais abordam o racismo e o negro de forma incisiva, e são orientados pelos pressupostos da Teoria Racial Crítica.

Portanto, racializar uma atividade ou um material de ensino significar trazer luz à questão racial, que, como veremos na revisão bibliográfica, tem sido apagada dos livros didáticos do ensino básico no nosso país. A seguir, apresentaremos alguns termos que serão utilizados no decorrer deste trabalho em relação às questões raciais.

## **1.9 O movimento negro no Brasil e nos Estados Unidos**

A presente subseção tem como objetivo apresentar um esboço das ações praticadas pelo Movimento Negro no Brasil e nos Estados Unidos<sup>16</sup> em prol do combate ao racismo no âmbito social e educacional. Contudo, antes de partirmos para maiores explicações sobre o combate ao racismo nos contextos citados anteriormente, precisamos compreender alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações étnico-raciais no Brasil que serão recorrentes nesta dissertação. A seguir, apresentaremos a definição de raça e racismo para esta pesquisa.

### **1.9.1 Raça**

Segundo Gomes (2005), quando o termo raça é utilizado, é necessário considerar quem é o enunciador, o que ele deseja falar e o contexto em que ele reproduz aquele dizer. A autora argumenta que “ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas”, mas sim às relações sociais que perpassam as interações entre negros e brancos (GOMES, 2005, p. 45).

Assim, a autora aponta que o Movimento Negro e alguns estudiosos da Sociologia, ao fazerem uso do termo raça, “não o fazem alicerçados na idéia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX” (GOMES, 2005, p. 45). Pelo contrário, o termo é utilizado, segundo a autora, como “uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo” (p. 45).

Além disso, Gomes (2005, p. 45) compreende que a discriminação racial e o racismo presentes na sociedade brasileira ocorrem em consequência das interações sociais e por meio

---

<sup>16</sup> É de nosso conhecimento que o Movimento Negro está presente no mundo, contudo, trazemos a situação dos Estados Unidos por ser o país onde o movimento *Black Lives Matter*, que compõe motivação para o presente trabalho, teve início. Além disso, segundo Ferreira (2014, p. 241), a maior parte das pesquisas educacionais que fazem uso da Teoria Racial Crítica estão atreladas ao contexto estadunidense.

dos “aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais” e “aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas” (2005, p 45). Portanto, podemos compreender que o conceito de raça está relacionado ao fenótipo dos sujeitos.

Contudo, Souza (1983, p. 77) discute que, no Brasil, ter a pele negra ou características negras não configura uma identidade negra. Para a autora, ser negro é “tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece” (SOUZA, 1983, p. 77). Dessa forma, o sujeito se conscientiza de sua identidade e passa a assegurar seus direitos a partir das diferenças. Portanto, o processo racial também decorre dessa conscientização do sujeito enquanto negro.

Gomes (2005, p 48) argumenta que alguns autores preferem o termo raça social ao termo raça, porque, de acordo com Guimarães (1999, p. 9, *apud* GOMES, 2005, p. 48), o conceito de raça não representa nenhuma prática autêntica. Assim, “Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado” (GUIMARÃES, 1999, p. 9 *apud* GOMES, 2005, p. 48). Ou seja, o conceito é determinado de forma interna por meio da ideologia dominante que opera naquele contexto. Em vista disso, Guimarães (1999, *apud* GOMES, 2005, p. 48) aponta que

A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p. 9)

Para melhor compreensão do conceito de raça social, Gomes (2015) cita o exemplo trazido pela antropóloga Nilma Bentes, em que a autora discute que “No Brasil, embora seja muito mais interessante se falar em etnia, na prática, não adianta um negro se identificar etnicamente com um não-negro, pois o racismo faz com que o negro e não o não-negro seja discriminado” (BENTES, 1993, p. 20 *apud* GOMES, 2012, p. 48). Consequentemente, podemos depreender que se afastar da negritude não impede que o sujeito sofra racismo; no processo de racismo pardos e negros são todos iguais. Assim, por uma questão de padronização, adotaremos, nesta pesquisa, o termo raça, por compreendermos que esse é um conceito sócio-político-culturalmente construído com o objetivo de demarcar as relações de poder entre sujeitos.

A seguir, apresentamos o conceito de racismo presente na esfera judicial brasileira e nos estudos foucaultianos.

### 1.9.2 Racismo

De acordo com a Lei 7.716/1989 Art. 1º, o racismo é um crime inafiançável e entendido como a convicção da existência de características, habilidades ou qualidades superiores específicas de uma raça/etnia em relação à outra; portanto, uma "raça" seria superior às outras. Segundo Gomes (2005, p. 52), o racismo é “um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.”.

Em diálogo com a definição judicial de racismo, Gomes aponta que o racismo também pode ser entendido como “um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores” (GOMES, 2005, p. 52). A autora complementa que o racismo é decorrente do desejo de estabelecer “uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (p. 52). Em diálogo com a AD, podemos depreender que o racismo ocorre por meio de processos discursivos.

Foucault compreende que o racismo

é muito mais profundo que uma velha tradição, muito mais profundo que uma velha ideologia, é outra coisa. A especificidade do racismo moderno, o que faz sua especificidade não está ligado às mentalidades, às ideologias, às mentiras do poder. Está ligado à técnica do poder, à tecnologia do poder. (FOUCAULT, [1976] 1997, p. 230)

Portanto, valendo-se de uma perspectiva foucaultiana, podemos depreender que o racismo é perpetuado via discurso, ou seja, por meio de estratégias discursivas que engendram o racismo na língua. O racismo é perpetuado na memória discursiva dos sujeitos mudando de acordo com o contexto social e histórico em que esse sujeito está inscrito. Isto é, “o racismo é resultado de contextos históricos e de uma tentativa de monopolização de recursos” (BETHENCOURT, 2015). O racismo se manifesta em determinados momentos devido a uma luta social, sendo mobilizado por certos grupos para assegurar benefícios sociais e políticos.

Para a garantia desses benefícios, o discurso dominante desenvolveu diferentes modos de desempenho do poder sobre o outro, priorizando o “assujeitamento dos corpos e controle

das populações” (FOUCAULT, 1976, p. 184). Foucault nomeia essas técnicas de poder “camufladas” como a “era do biopoder” (FOUCAULT, 1976, p. 184). Dessarte, o racismo se fortalece nas relações sócio-histórico-ideológicas e vem sendo engendrado discursivamente na memória discursiva e ganhando corpo nas relações.

Segundo Moore (2007, p. 280), o racismo é determinado e construído historicamente. Dessa forma, podemos concluir que uma possível gênese do racismo é a escravidão do povo negro. Como apresentado pelo autor, a escravidão que acometeu outros povos possuía uma motivação econômica entre aquele povo e não racial, como aconteceu com o povo negro. A escravidão afrodescendente era justificada por meio da superioridade de raças que era presente na sociedade (GOMES, 2012).

Dessa maneira, o racismo que se manifesta em na sociedade brasileira é resultado das relações sócio-histórico-ideológicas que acometeram o nosso povo. A forma como ele se manifesta ainda está relacionada às relações de poder presentes durante o período escravagista e percebido como uma tentativa de perpetuar relações de poder. Assim, ao nos referirmos ao termo *racismo*, falamos de qualquer tipo de manifestação avessa ao povo negro ou a suas características fenotípicas e culturais, seja ela por meio da língua (discurso) ou de ações.

### **1.9.3 O combate ao racismo no Brasil e o Movimento Negro**

No Brasil, umas das principais formas de combate ao preconceito racial foi conduzida pelo Movimento Negro. De acordo com Domingues (2007), o movimento teve início após a abolição da escravatura, pois o novo sistema econômico não contemplava a população negra, fazendo com que ela fosse marginalizada. Domingues afirma que “para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil” (2007, p. 103), ou seja, foram criados grupos (grêmios, clubes ou associações) em diferentes partes do país. Segundo Domingues (2007, p. 101), o Movimento negro pode ser definido como

a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

Gomes (2018, p. 24) argumenta que o Movimento Negro é um importante ator político no Brasil. Esse movimento é responsável por construir, sistematizar e articular conhecimentos

emancipatórios produzidos pelo e para o povo negro ao longo da história, em diversos campos do saber. Neste trabalho, destacamos uma importante ação do Movimento Negro na área da educação (PEREIRA; SILVA, 2012): a Lei Federal n. 10.639/2003. Contudo, antes apresentaremos um breve recorte das principais ações desenvolvidas pelo Movimento Negro em benefício da Educação no século XX.

Nilma Gomes (2018, p. 27) apresenta que a transição do século XIX para o século XX foi um período significativo de avanços para a população afrodescendente no Brasil, principalmente caracterizado pela abolição da escravatura (1888) e pela Proclamação da República (1889). Domingues (2008, p. 517-8) discorre que lutar pela igualdade de direitos, deixar de ser visto como inferior em relação ao branco e experienciar a cidadania eram os objetivos almejados pela população negra da época. Contudo, a educação passou a ser uma pauta prioritária entre as reivindicações porque “o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho” (GOMES, 2018, p. 29).

A imprensa negra paulista “pode ser considerada como produtora de saberes emancipatórios sobre a raça” (GOMES, 2018, p. 29), por desfazer o imaginário racista que circulava na sociedade no final do século XIX e início do século XX. Esse imaginário era sustentado pelo racismo científico, que conferia ao negro um lugar inferiorizado intelectualmente. Como consequência, os jornais tinham o objetivo de educar, informar e politizar a população negra a fim de auxiliar na construção de sua inserção na sociedade da época, veiculando matérias que buscassem conscientizar essa população sobre a possibilidade de ascender socialmente por meio da educação.

Gomes (2018, p. 30) apresenta que o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944, também foi uma entidade importante na contestação da discriminação racial. Por meio dele, atores e dramaturgos foram formados para recuperar a herança africana. A entidade também atuava alfabetizando seus participantes, que eram compostos por operários, empregados domésticos e favelados, oferecendo uma nova perspectiva de vida e a oportunidade de questionar o lugar ocupado pelo negro em uma perspectiva nacional. Assim, o TEN deixou como herança a inserção do negro por meio da educação nas áreas artísticas, culturais, na literatura e na mídia.

O Movimento Negro também atuou em fóruns decisivos da política educacional. Desde o início do século XX, organizações negras reivindicavam a inserção do negro na educação pública. Dias (2005, p. 54), apresenta que a primeira discussão sobre as questões raciais apareceu na Lei 4.024/61, conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Educacionais, contudo, a autora aponta que os termos raciais aparecem de forma genérica no texto legal<sup>17</sup>.

A autora apresenta, no entanto, que essa lei funcionou como recurso discursivo, ou seja, a lei não ignorava a existência da luta do povo negro, mas não especificava se a população negra seria a principal beneficiária. Dias (2005, p. 55) discute que, após o golpe militar de 1964 e oficialização da LDB, os assuntos raciais foram deixados de lado nas leis que conduziam a educação nacional. A autora ainda argumenta que as questões raciais só foram resgatadas em 1996 por meio do artigo 26-A na nova LDB, a Lei 9.394/96, e, finalmente, por meio do artigo 79-B na Lei 10.639/2003.

Desde os anos de 1996 e 1998, após o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998a; 1998b) e da Lei Federal n. 10.639/2003 — que insere no currículo escolar o conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a ser ministrado nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História (BRASIL, 2003; 2005) — intensificaram-se as discussões referentes às questões raciais dentro e fora do sistema escolar (FERREIRA, 2006). A partir do incentivo da lei n. 10.639/2003, a inserção de textos, imagens e elementos culturais relacionados à cultura afrodescendente nos materiais didáticos tornou-se obrigatória. Assim, com o uso dessas representações, pode-se relacionar a expansão dos estudos da relação entre raça e identidade no ambiente acadêmico como um impacto da efetivação da referida lei, pois foi a partir dessas representações que pessoas negras passaram a se identificar no livro didático.

Segundo Coracini (2003, p. 15), o processo de identificação é momentâneo e inconsciente. Ao falar em identificação em vez de identidade, a autora apresenta que estamos lidando com o sujeito como “dispersão, sujeito cindido, dividido, atravessado pelo inconsciente” (CORACINI, 2003, p. 15). Ou seja, por meio de rápidos momentos, é possível conceber momentos de identificações inconscientes, “introjetadas sempre a partir do outro, mas que por estarem já lá, provocam reações, atividades de recusa ou de aproximação” (CORACINI, 2003, p. 15).

Dessarte, podemos compreender que é importante a inclusão da representação de afrodescendentes nos LDs porque essa representação pode causar implicações na identificação de pessoas negras. Ao trazermos a noção de identificação apresentada por Coracini (2003), pode-se depreender que o movimento de exclusão de pessoas negras nos LDs pode funcionar

---

<sup>17</sup> A autora apresenta que a lei defendia “um ensino para todos” (DIAS, 2005, p. 55 )

como uma forma de barrar a identificação de outras pessoas afrodescendentes. Assim, os LDs precisam contemplar o “mundo real” para que momentos de identificação sejam possíveis.

Jorge (2012) apresenta que estudos que refletem a representação da sociedade nos livros didáticos não contemplam o “mundo real” (JORGE, 2012). De acordo com a autora, as lições dos livros didáticos são organizadas por meio de tópicos que podem ser utilizados em sala sem que causem desconforto, para que a mesma coleção seja vendida em diferentes partes do mundo. Essas unidades não levam os alunos a terem um pensamento crítico em relação aos temas propostos, evitando temas como racismo e homofobia.

Portanto, podemos depreender, por meio do breve percurso histórico apresentado anteriormente, que a Lei Federal n. 10.639/2003 é uma das principais formas de combate ao racismo na área educacional. Por conseguinte, esta pesquisa também tem o intuito de se fazer cumprir a referida lei, combatendo o racismo institucional e mudando as representações acerca da população afrodescendente.

A seguir, apresentamos a história do movimento *Black Lives Matter* e seu lugar no presente trabalho.

#### **1.9.4 O movimento Black Lives Matter**

Segundo Pellow (2016), o movimento *Black Lives Matter* foi criado em 2012 após a morte de Trayvon Martin, ocasião em que foi colocado em julgamento por seu próprio assassinato. Alexander (2017) lembra que o movimento foi iniciado por Alicia Graza, Opal Tometi e Patrisse Cullors, três mulheres negras que, indignadas com o desfecho do assassinato, criaram o movimento como uma forma de contribuir com ações que fossem além de processos judiciais, ou seja, que alcançassem também a educação, a formação das pessoas.

Após o assassinato do estudante por George Zimmerman, que era o coordenador da vigilância de um condomínio fechado, a comunidade negra americana e seus simpatizantes tomaram conta das ondas de rádio e das redes sociais com sua indignação contra o racismo e a irresponsabilidade civil presente na sociedade americana (ALEXANDER, 2017). O autor também apresenta que, quando o chefe da polícia local se recusou a prender Zimmerman, milhares de pessoas protestaram online e nas ruas, suas manifestações surpreenderam e fascinaram aquela que acabou sendo uma nação amplamente solidária aos protestos. Alexander acrescenta que “a reação foi tão eletrizante quanto inesperada, distendendo, como nunca antes, os limites da ética interracial e da empatia afetiva” (ALEXANDER, 2017, p. 255).

Segundo o jornal *Huffington Post*, o movimento *Black Lives Matter* “reformulou o modo como os americanos veem o tratamento policial dado às pessoas não brancas” (McLAUGHLIN, 2016). McLaughlin também afirma que foi a partir desse movimento que as vidas das pessoas negras pobres começaram a ser noticiadas e notadas pela sociedade:

O Movimento conseguiu ativar um sentimento de alerta vermelho em torno de um problema crônico que, até agora, permanecera praticamente invisível fora das comunidades que sofrem com isso. [...] Não há evidências de que os disparos contra homens negros por agentes de polícia tenham aumentado significativamente. No entanto, os assassinatos perpetrados por policiais ganharam a primeira página dos jornais e viraram ponto de ignição político, exclusivamente por conta do sentido de emergência que o movimento tem sustentado (MCLAUGHLIN, 2016).

Então, o movimento *Black Lives Matter* pode ser entendido como uma importante ferramenta contemporânea de combate ao racismo nos Estados Unidos. Alexander (2017) ressalta que, além das leis já existentes para combater o racismo arraigado na sociedade americana, foi esse movimento um dos principais motivadores responsáveis por trazer esse problema para o debate na internet e nos demais veículos de comunicação.

Assim, nesta pesquisa, o Movimento Negro brasileiro e o movimento *Black Lives Matter* funcionam como motivadores para a criação de práticas que busquem combater o racismo institucionalizado no ensino de línguas e na sociedade, fazendo com as vidas negras passem a estar em primeiro plano na prática, e não sejam alocadas somente de forma secundária, como pano de fundo ou em posições historicamente reproduzidas.

Como veremos nos próximos capítulos, ensinar língua envolve interações que perpassam as relações étnico-raciais, e, por meio de atividades racialmente embasadas, o ensino de línguas pode se tornar uma importante ferramenta no combate às desigualdades raciais.

### **1.9.5 Isso é racismo reverso!**

Durante a pesquisa, muitos alunos falavam, em tom de brincadeira, que não ter brancos nas atividades era racismo reverso. Contudo, essa fala reflete um discurso que está presente na sociedade brasileira, principalmente entre a branquitude dominante, que, nos dias atuais, em resposta às manifestações e críticas promovidas pelas pessoas negras, insiste em dizer que brancos estão sofrendo racismo por parte dos negros.

Em 2019, o vídeo de uma *youtuber*<sup>18</sup> brasileira viralizou. Nesse vídeo, a moça, branca, falava de forma exaltada que ela não tinha culpa de ter nascido branca e que estava sofrendo preconceito por ser branca. Para compreender a natureza do discurso apresentado, analisaremos esse enunciado à luz da obra de Bhabha (1998) em relação ao discurso colonial, e, então, retomaremos à reflexão sobre a noção de racismo apresentada anteriormente.

De acordo com Bhabha (1998, p. 111), o discurso colonial presente na sociedade é um mecanismo que sustentado no “reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas”. Assim, o principal objetivo desse discurso é criar um lugar para “povos sujeitos” por meio da produção de saberes que busquem vigiar e estimular “uma forma complexa de prazer/desprazer” (BHABHA, 1998, p. 111). Os conhecimentos produzidos, além de vigiar, também possuem o objetivo de legitimar suas estratégias por meio da “produção de conhecimentos do colonizador e colonizado que são estereotipados” (BHABHA, 1998, p. 111). Contudo, Bhabha aponta que esses conhecimentos são comparados por oposição, sempre apresentando o colonizado como males naturais, justificando, assim, a colonização.

O autor discute, ainda, que o discurso colonial muda de acordo com as necessidades da história e do contexto em que se passa. Essa perspectiva dialoga com o quarto princípio original da Teoria Racial Crítica: a forma como a branquitude dominante racializa as diferentes minorias mudam de acordo com a necessidade da época. Podemos exemplificar o discurso colonial no discurso do colonizado por meio do mito da democracia racial.

Teixeira (1992, p. 21 *apud* GOMES, 2005, p. 55) argumenta que, no mito da democracia racial, está presente a seguinte afirmação: “como não temos preconceito racial no Brasil, aqui não temos discriminação racial”. O mito democracia racial é um conceito ideológico construído com a finalidade de falsificar a realidade vivida pela população negra. A autora também apresenta que, no mito da democracia racial, o negro é culpabilizado pela produção do racismo por se vitimizar ou por falar em excesso sobre o preconceito vivido.

Como apresentado anteriormente, o racismo é a crença de que os participantes de uma raça/etnia possuem características, habilidades ou qualidades específicas dessa etnia e, portanto, seriam uma "raça" superior às outras. Por consequência, um evento que decorreu desse pensamento foi a escravização do povo negro, que era justificada por negros serem supostamente inferiores aos brancos, “selvagens” e/ou “amaldiçoados por Deus”. Então, o racismo se manifesta por meio das relações de poder que perpassam as relações sociais.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WI-X3X1gl7A>

Ao analisarmos o discurso do racismo reverso, é possível perceber uma inversão nas relações entre oprimido e opressor; dessa forma, o branco se torna a vítima do preconceito racial e o negro se torna o algoz. Ao se colocar no lugar do oprimido, o branco atua, ainda que de forma inconsciente, para desqualificar e apagar a história do povo negro. As mortes, a desigualdade social, a falta de oportunidade são simplesmente esquecidas e ignoradas, mais uma vez, dando prioridade às vidas brancas. É como se, por meio de uma adaptação do discurso colonial, a branquitude estivesse adicionando ao mito da democracia uma outra narrativa: são os negros que praticam o racismo.

Djamila Ribeiro (2014), em seu artigo originalmente publicado na Carta Capital<sup>19</sup>, discute que, algumas vezes, pessoas negras rejeitam a branquitude como uma forma de se defenderem do racismo; contudo, a autora apresenta que essa reação pode ser uma maneira de reagir à opressão, mas que isso não se configura racismo. Como apontado por Bhabha (1998), para que o racismo aconteça, precisamos das relações de poder. Assim, historicamente, o negro não possui o poder para ser racista, considerando que, no mundo ocidental europeizado, ele sempre foi colocado em posição de inferioridade em relação ao branco.

O racismo reverso pode ser considerado mais uma estratégia articulada pelo discurso do opressor não somente para esconder o racismo na sociedade, mas também para desqualificar e inverter o jogo racial presente nas relações sociais. Djamila Ribeiro conclui seu artigo ao dizer que não se pode confundir racismo com preconceito e falta de educação, isso é, às vezes, pessoas negras podem ser ou parecer rudes ao não saberem lidar com as relações raciais, por terem consciência dos danos causados pela branquitude. Contudo, pessoas brancas precisam entender que essas situações não se configuram como racismo, pois quando isso acontece, seus direitos não são retirados, tampouco pessoas brancas são mortas.

Portanto, quando os alunos brincavam ao dizer que o fato de não ter brancos nas atividades era racismo reverso, o discurso colonizador se fazia presente a fim de silenciar as vozes negras. O fato de pessoas brancas não estarem representadas nas atividades não se configura como “racismo reverso”, pois elas sempre foram as vidas que importavam quando pensamos as relações hierárquicas que perpassam o livro didático.

Enfim, concluímos esta subseção ressaltando a importância do debate sobre questões raciais na sociedade. Falar sobre raça e racismo é uma das formas de se combater o preconceito, pois, assim, é possível conscientizar a sociedade de que as vidas negras também importam nas relações sociais e suas representações, e não somente no discurso ou nas leis.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/falar-em-racismo-reverso-e-como-acreditar-em-unicornios/>

A seguir, apresentamos a revisão bibliográfica compilada pelo pesquisador composta por trabalhos relacionados ao tema da presente pesquisa.

### **1.10 Revisão bibliográfica**

Esta seção busca apresentar um levantamento referente ao uso da Teoria Racial Crítica, além do uso de materiais didáticos que envolvam raça na área da Educação, mais especificamente no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Esse levantamento, realizado em outubro de 2019, buscou sistematizar e analisar a produção acadêmica entre 2009 e 2019, considerando teses e dissertações apresentadas a programas de pós-graduação em Linguística e presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (doravante BDTD), periódicos, presentes no Portal Capes (PC), e artigos e trabalhos mais relevantes para área, encontrados na plataforma Google Acadêmico.

Segundo Ferreira (2018), a Teoria Racial Crítica tem sido utilizada em diversos campos do conhecimento, como a Sociologia, Psicologia, Antropologia e outros, a fim de melhor compreender as manifestações do racismo. Desse modo, fez-se necessário refinar a nossa busca para área da Educação. Em todas as plataformas, as buscas foram filtradas, considerando, como já foi dito, o período de 2009 a 2019 e utilizando os termos “Teoria Racial Crítica”, “material didático’ e “raça”.

Na BDTD, encontramos duas dissertações que fazem uso da teoria. Santos (2010) fez uso da TRC para tecer reflexões sobre raça, linguagem e gênero na formação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em oposição, Silva (2018) utilizou a TRC para compreender a formação de professores de português como língua estrangeira (PLE) quanto a seu entendimento da dinâmica das relações étnico-raciais que marcam a língua portuguesa na sua variante brasileira, principalmente em relação ao racismo antinegro.

No Portal Capes, foram encontrados 21 artigos relacionados à TRC, contudo, apenas quatro artigos aplicavam a teoria ao campo educacional. Barnes et al. (2016) realizaram uma análise textual da obra *Teach for America* de Wendy Kopp e suas implicações no ensino. Grooves Price e Moore (2016) alinharam a TRC ao ensino de Matemática para analisar a formação identitária de professores críticos de Matemática. Gimenez et al. (2016) analisaram os programas e políticas para a formação de professores no Brasil por meio da TRC. Araújo (2011) buscou analisar as experiências raciais de estudantes latinos imigrantes.

Em relação ao uso de materiais didáticos que envolvam raça no ensino, encontramos 26 teses e dissertações na BDTD. Assim, as produções foram analisadas e divididas em quatro

grandes grupos: Formação de professores (BOLTURA, 2019; DIAS, 2018; GABANI, 2017; FERREIRA, 2017; ROCHA, 2010); Enfrentamento ao racismo (SILVA, 2019; FREITAS, 2018; COSTA, 2013; PEIXOTO, 2011; CATEN, 2010); Reflexões étnico-raciais (WOGINSKI, 2018; FRANÇA, 2017; MOREIRA, 2016; MADEIRA, 2016; SILVA, 2014; CORREIA, 2013; PEREIRA, 2011) e Identidades raciais e sociais (SILVA, 2018; MARTINS, 2018; FRANÇOSO, 2017; FERREIRA, 2016; ENEVAN, 2016; SMITH, 2013).

A pesquisa relacionando raça e materiais didáticos no Portal Capes apresentou 99 artigos, contudo, apenas um abordava os temas em relação ao ensino de língua estrangeira. Ferreira e Ferreira (2014) analisaram questões que cercam as identidades sociais de raça/etnia nos materiais didáticos (ou materiais de ensino) de alunos de duas turmas de 8ª série em duas escolas da cidade de Cascavel, no Estado do Paraná. Como referencial teórico, as autoras utilizaram Schwarcz (1998), Moita Lopes (2002), Gomes (2003), Ferreira (2006; 2009), Azevedo (2009), Oliveira (2009), entre outros. Com natureza de cunho qualitativo, a pesquisa foi realizada com entrevistas com alunos selecionados com base em questionários. Para as análises, foram utilizados apenas excertos das entrevistas. Segundo as autoras, as análises revelaram as percepções desses alunos acerca dos materiais de ensino e a sua relação com a raça/etnia na vida escolar e em sociedade. A pesquisa também demonstrou que as percepções dos alunos envolvem questões que, muitas vezes, podem estar naturalizadas por eles, e dessa maneira nem sempre lhes sendo perceptíveis. Dessarte, sigamos para os trabalhos encontrados.

Bezerra *et al.* (2017) buscaram contribuir para a área que pesquisa sobre a representação de pessoas negras em livros didáticos analisando um livro didático utilizado para o ensino de língua inglesa, propondo uma abordagem crítica para o ensino desse idioma. O referido artigo foi um recorte de pesquisa que se funda nos princípios da Prática Exploratória (MILLER, 2010, 2013) e trata da formação inicial e continuada do professor de inglês. Os autores se embasaram em estudos que fazem um resgate histórico da representação do negro em livros didáticos de algumas disciplinas escolares (RATTS; RODRIGUES; VILELA; CIRQUEIRA, 2006/2007; ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003), em particular a de língua inglesa (FERREIRA; CAMARGO, 2013; FERREIRA, 2014). Os autores também recuperam contribuições dos campos da construção de identidade (MOITA LOPES, 2003), do letramento crítico (JANKS, 2012) e do letramento visual (BAMFORD, 2009). Por meio das análises, os autores concluíram que houve um avanço na representação do negro no livro, contudo, o negro ainda aparece como minoria e os autores sentiram a ausência de textos que provoquem leituras sobre a condição social e a luta dessas pessoas. Os autores também concluíram que o livro ainda segue o padrão editorial, e não problematiza a vida social.

Sanchez (2015) realizou uma monografia com o objetivo de analisar o Livro Didático de Língua Inglesa *Alive!* (2012), adotado pela escola municipal Julia Amaral di Lenna para o trabalho com a disciplina de língua inglesa do sexto ao nono ano, a fim de verificar como a questão étnico-racial é, ou deveria ser, abordada/trabalhada no material. Para isso, a autora utilizou alguns trechos de documentos referenciais da Educação (PCNs, Diretrizes e Lei n. 10.369/2003) que tratam, direta ou indiretamente, sobre as questões étnico-raciais, visto que a coleção didática selecionada baseia-se nesses referenciais; o trabalho também conceitua o letramento crítico e visual, visto que esses compõem a base teórica para a análise sugerida. A partir da análise, a autora concluiu que ainda é preciso adequar a questão étnico-racial no Livro Didático, a qual, na maioria das vezes, não a problematiza.

Ferreira e Camargo (2014) buscaram observar como as identidades sociais de raça são representadas (MOITA LOPES, 2002; HALL, 2006) no livro didático de inglês e de que forma os livros didáticos podem contribuir para a ratificação e/ou desconstrução do racismo. As autoras realizaram uma pesquisa bibliográfica e de análise de conteúdo para perceber a forma como as questões étnico-raciais são trabalhadas no livro didático e como as identidades de raça são nele representadas. Por meio das análises, as autoras chegaram à conclusão de que o livro apresenta figuras de personagens e personalidades negras sem abordar discussões sobre as questões étnico-raciais; dessa forma, o livro didático não gera o debate sobre o racismo, caminho inverso à proposta dos documentos oficiais.

Farias e Ferreira (2014) analisaram a representação das identidades raciais nos discursos escritos apresentados pelo livro didático de Língua Estrangeira Moderna (espanhol – inglês) para o Ensino Médio, que foi utilizado nas escolas públicas do Paraná. As autoras buscaram responder à pergunta: “Como os discursos escritos abordam a questão de identidade racial?”. O referencial teórico utilizado no artigo foi baseado em autores como Ferreira (2006); Tílio (2008); Rosemberg, Bazilli & Silva (2003); Pinto (1987); Negrão (1987), entre outros. A metodologia utilizada para a análise foi o referencial teórico da análise documental (LUDKE & ANDRÉ, 1986), análise de conteúdo e análise do discurso crítica sobre raça/etnia (VAN DIJK, 1993). Por meio dessa análise, as autoras concluíram que os próprios materiais utilizados para a formação crítica dos alunos podem reforçar ideologias e concepções discriminatórias e racistas<sup>20</sup>.

Melo (2014), partindo da proposta de Butler (1997) — que se embasa nas concepções de atos de fala performativos de Austin (1962/1990) e Derrida (1972/1988), de que fazemos

---

<sup>20</sup> As autoras trazem como exemplo a posição encontrada de pessoas negras como trabalhadoras ou sempre em posição periférica.

coisas com a linguagem — compreende que as salas de aula de línguas são também lugares de se questionar e contestar questões relacionadas à raça. A autora buscou refletir sobre o lugar da raça nas salas de aula de inglês. Melo (2014, p. 78) conclui que “ao adotar a perspectiva performativa de linguagem ou linguagem como ação, estamos cientes que ao enunciarmos, algo é realizado; assim, podemos refletir sobre os sofrimentos que causamos inclusive nas aulas de língua inglesa”. Dessa forma, é possível formar jovens, adultos e crianças mais preparados para lidar com a questão racial no Brasil, “um país marcado pela escravidão e pelos discursos de depreciação de negras/os e um apagamento dos corpos indígenas que são construídos como objetos pela linguagem, cultura e história” (2014, p. 78).

Almeida (2013) realizou uma pesquisa de mestrado onde objetivou analisar como a política nacional do livro didático legitima e reproduz representações do/a negro/a no livro didático. Para responder a tal objetivo, e sabendo que a política nacional do livro didático possui dois eixos estruturantes — a saber, os documentos oficiais e o processo de escolha na escola —, a autora adotou os pressupostos da pesquisa documental, tomando como *corpus* de análise os seguintes documentos oficiais: Editais do PNL D do Ensino Fundamental I de 2003, 2007 e 2010, na legislação de 2003 a 2011, e nos Guias do Livro Didático para o Ensino Fundamental I 2010. Além disso, os pressupostos da pesquisa qualitativa foram utilizados na estruturação do questionário aplicado ao grupo focal, como técnicas de coleta e produção de dados dos discursos das oito professoras da Escola Batista Teosópolis sobre o processo de escolha do livro didático na escola e as relações etnicorraciais. Como subsídio metodológico de tratamento de dados, foi adotada a Análise do Discurso de Linha Francesa. Para a análise dos discursos raciais, foi realizada uma contextualização com dados históricos, demográficos e sociais, bem como suas repercussões no contexto educacional, constituindo-se como condições de produção discursivas nas abordagens de raça, discriminação, preconceito e racismo.

Na análise dos dados, os documentos oficiais revelaram fragilidades referentes, principalmente, à representação positiva da população negra, pois pautaram-se, sobretudo, na ideia da repetição exaustiva do enunciado base de não veiculação de preconceitos e discriminações nos livros didáticos. Os questionários e o grupo focal revelaram conflitos entre um *habitus* antigo e o início da emolduração de um novo *habitus*, pois, por um lado, observou-se a consonância entre os discursos das professoras e as condições objetivas, na qual a maioria desconsiderou completamente, no momento da escolha do livro didático, qualquer critério relativo às relações etnicorraciais.

Por outro lado, foram perceptíveis alguns enunciados que contestavam essa política considerando a necessidade do trabalho a partir da Lei 10.639/03 e a importância desse critério

na escolha e análise do livro didático. Assim, numa análise da política nacional do livro didático em seus dois eixos, a autora pôde concluir que a referida política legítima e reproduz representações negativas de desvalorização do/a negro/a, por meio de uma política de silenciamento/invisibilidade a partir da não adoção de medidas/ações afirmativas para uma representação positiva do povo negro no livro didático.

Smith (2013) buscou debater sobre a educação das relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua inglesa com referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Para isso, a autora selecionou obras de ensino de língua inglesa anteriores e posteriores à publicação das Diretrizes para comparação. Portanto, essa pesquisa é de cunho documental, cuja teoria está embasada nas práticas interpretativas da pesquisadora. Neste estudo, observa-se que inúmeras modificações foram realizadas nos livros didáticos de língua inglesa, com o passar do tempo, embora essas mudanças não contemplem, corretamente, os princípios das Diretrizes. Logo, a autora sugere o uso e a adequação do proposto pelas Diretrizes nas obras, considerando-se necessária a apropriação, principalmente, da cultura e história afro-brasileira, que não estão presentes na maior parte dos livros didáticos.

Camargo (2012) procurou compreender como as questões de raça e etnia têm sido tratadas nas aulas de língua inglesa. A pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada no Distrito de Entre Rios, o qual é formado por cinco colônias suábias, na cidade de Guarapuava-PR. A sala de aula observada pela pesquisadora era composta por alunos que vivem na periferia do Distrito, em comunidades rurais e chácaras entre os municípios de Guarapuava e Pinhão, e também por alunos que vivem na Comunidade Invernada Paiol de Telha, um assentamento quilombola, localizado na Colônia Socorro.

Os aportes teóricos utilizados na pesquisa de Camargos (2012) foram construídos a partir de estudos sobre Letramento Crítico, teorias socioidentitárias e a questão de raça/etnia (MCLAREN E LANKSHEAR, 1993; MOITA LOPES, 2002; FERREIRA, 2006; KLEIMAN, 1995; PENNYCOOK, 1998; STREET, 1995; BAUMAN, 2005; MUNANGA, 2004). A autora também utilizou documentos oficiais como, por exemplo, a Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, e as DCEs-LEM (Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna do Paraná). O método de trabalho é o estudo de caso etnográfico, a partir do qual, por meio de observações realizadas durante o período aproximado de dois meses, foi acompanhado o trabalho de uma professora de Língua Inglesa (LI) no trato das questões de raça e etnia. Para tanto, uma unidade didática foi elaborada e aplicada nas aulas de LI.

Assim, a autora concluiu que as questões de identidade estão marcadas pela noção de territorialidade e classe social, devido a uma identidade hegemônica alemã na região, o que determina um esquecimento e conseqüente desvalorização das outras etnias (brasileiros e quilombolas) presentes no território. Camargo (2012) também concluiu que a necessidade da formação continuada dos professores de língua inglesa para o trato das questões étnico-raciais nas aulas de língua inglesa é primordial, pois os dados gerados indicaram que essas questões não eram trabalhadas nas aulas de LI da referida escola.

Ferreira (2011) buscou analisar, em sua pesquisa de mestrado, de que forma o aluno/a do Ensino Fundamental é representado nos materiais de ensino. A autora considerou, mais especificamente, os alunos de Língua Inglesa de duas turmas de 8ª série, e se ele/a se sente representado/representada nesses materiais no que se refere à questão de raça/etnia e de gênero. A autora também observou como o professor do Ensino Fundamental entende a construção de identidades sociais e se ele percebe essas mesmas identidades trabalhadas nos materiais de ensino que utiliza, além do modo como o professor de inglês lida com isso em sua sala de aula. Há, nessa pesquisa, a perspectiva do ensino da Língua Estrangeira em sua funcionalidade no contexto social, utilizando-se do Letramento Crítico, Paulo Freire (1980), Lankshear e Maclaren (1993), Norton (1995), Comber e Kalmer (1997), Pennycook (1998), Busnardo e Braga (2000), Rajagopalan (2003), Ferreira (2006), Jordão (2007), Coradim (2008), identidades sociais, Moita Lopes (2002), Jung (2002), Hall (2002-2006), Carvalho (2007), Carvalho (2007), entre outros. A metodologia da pesquisa consistiu em entrevistas com os participantes.

Como resultado, a autora percebeu que o discurso ainda está longe da prática, ou seja, apesar de as professoras dizerem que percebem a importância da reflexão crítica sobre raça/etnia e gênero em suas salas, elas ainda não conseguem inserir essas discussões no cotidiano escolar, o que faz com que seus alunos/as também não consigam se ver representados no material de ensino que utilizam nem realizar muitas reflexões sobre esses temas, principalmente sobre o tema gênero. A autora conclui seu trabalho apostando na eficácia do ensino crítico para mudar essas questões, como a falta de reflexão em sala de aula, o auxílio do empoderamento dos alunos, dando-lhes voz, tanto na escola, quanto nos outros contextos sociais nos quais atuam.

Tilio (2010) procurou compreender como os livros didáticos para o ensino de inglês representam sócio-discursivamente o mundo e os contextos culturais, analisando 12 livros de ensino de inglês, da educação básica, de cursos livres e de seis séries didáticas, nos níveis iniciante e intermediário. Por meio das análises, o autor concluiu que as escolhas dos tópicos e dos contextos culturais propiciam uma visão de mundo que pode induzir os alunos a adotar

determinadas identidades que são apresentadas como certas, socialmente aceitas e legitimadas nos livros. Segundo Tilio (2010), os resultados apontam para uma visão de mundo americanizada e europeizada em oito dos 12 livros, sendo o status e a visibilidade determinantes de sucesso.

Portanto, por meio dos trabalhos mencionados, podemos perceber que as pesquisas relacionadas ao uso da Teoria Racial Crítica e ao uso de materiais didáticos com temáticas étnico-raciais tratam majoritariamente das identidades sociais/raciais e das representações do negro e seus efeitos na sociedade. Diante disso, destacamos a relevância do presente estudo ao propor a compreensão dos efeitos e sentidos das atividades racializadas sobre o discurso dos participantes. O trabalho é apoiado teoricamente pelos pressupostos da Análise de Discurso, sempre considerando o uso de *materiais de ensino racializados*, os quais cumprem o papel de práticas acadêmicas comprometidas com o combate ao racismo institucional na sala de aula de língua inglesa.

### **1.11 Conclusão**

Neste capítulo, apresentamos os aportes teóricos relacionados ao presente estudo. Apresentamos os pilares da Teoria Racial Crítica e delimitamos alguns conceitos da Análise de Discurso, como as noções de sujeito, identificações, memória, memória discursiva e representações. Também foi definida a noção de pós-memória decorrente de algumas vertentes da Linguística Aplicada e dos estudos de gênero e literários, além do conceito de tornar-se presença, de Biesta (2017).

Tecemos, ainda, alguns apontamentos sobre o Projeto UNISALE, situamos e discutimos as noções de Formação e Educação Continuada, apresentamos o processo de criação/adaptação dos materiais didáticos e propomos uma discussão sobre a dimensão racial das atividades utilizadas na pesquisa. Também foram apresentadas algumas questões relacionadas à raça, como, por exemplo, os conceitos de raça e racismo.

Ainda, apresentamos um breve panorama das ações do Movimento Negro no Brasil para combater o racismo e o movimento Black Lives Matter. Por fim, apresentamos as principais pesquisas que se relacionam com o presente estudo. No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico realizado nesta pesquisa.

## CAPÍTULO II

# FAZENDO VIDAS NEGRAS (SE) IMPORTAREM? COMO?

## 2 Introdução

Neste capítulo, descreveremos o percurso metodológico adotado na pesquisa, apresentando seu contexto e participantes, além dos procedimentos adotados para a geração do *corpus*, composto a partir da criação e aplicação de atividades, questionários e entrevistas. Além disso, apresentaremos os eixos temáticos que emergiram a partir da análise do *corpus*.

O objetivo geral desta pesquisa é a construção de práticas pedagógicas engajadas no enfrentamento do racismo global e local, bem como analisar, no contexto da escola pública brasileira, os efeitos e sentidos decorrentes do ensino de inglês por meio do trabalho com conteúdos escolares menos embranquecidos (DELGADO; STEFANCIC, 2001). Para isso, atividades que ensinassem a língua alvo e, ao mesmo tempo, contemplem temas racializados foram elaboradas e adaptadas, contemplando os princípios da Teoria Racial Crítica.

Assim, trazer a temática racial para a sala de aula de LI vem ao encontro da primeira parte do título do trabalho<sup>21</sup>, e, ao mesmo tempo, dialoga com os objetivos da Teoria Racial Crítica e do movimento *Black Lives Matter*. Ao fazer isso, trazemos o povo negro para um lugar do qual ele tem sido excluído historicamente, desafiando o *status quo* da branquitude nos materiais didáticos e criando estratégias para mostrar à sociedade que as vidas negras importam e precisam estar presentes no ensino de línguas.

A presente pesquisa vale-se dos referenciais teóricos e metodologias da Linguística Aplicada, área a que compete a investigação e reflexão sobre o ensino de língua e a aprendizagem/aquisição de línguas (PENNYCOOK, 2001), configurando-se, assim, como a pesquisa em sala de aula. Segundo Allwright (1983), a pesquisa em sala de aula é “uma pesquisa *centrada* na sala, em oposição às pesquisas que se concentram nos *inputs* da sala (o programa do curso ou os materiais de ensino) ou nos *outputs* (resultado de avaliações de proficiência)”. Esse tipo de pesquisa visa compreender o que acontece dentro da sala quando alunos e professores se reúnem. A sala de aula é mais do que o simples contexto da pesquisa; é o objeto da pesquisa (ALLWRIGHT, 1983, p. 191).

Allwright (1983) apresenta que a pesquisa em sala de aula pode ser realizada de duas formas: por meio da observação ou da introspecção. A observação envolve manter um registro do que ocorre no ambiente observado, o que pode ser feito por meio de gravações e notas de campo<sup>22</sup>. A autora apresenta introspecção como o uso de técnicas de pesquisa, como, por

---

<sup>21</sup> Ou seja, Black Lives Matter, ou em livre tradução, Vidas Negras Importam.

<sup>22</sup> Apresentaremos esses instrumentos com mais detalhe durante este capítulo.

exemplo, pedir aos participantes que respondam a perguntas, ao invés de solicitar-lhes que sejam observados. Essas perguntas, geralmente, buscam fazer com que o participante reflita sobre algo que deseja ser pesquisado. Na introspecção, a entrevista pode ser feita oralmente ou de forma escrita.

Na presente pesquisa, buscamos realizar um misto entre a observação e a introspecção mencionadas anteriormente. Allwright (1983, p. 192) argumenta que a pesquisa em sala de aula, na maioria das vezes, é realizada por uma combinação dessas técnicas, isto é, além de realizar observações e tomá-las sob o seu ponto de vista, o pesquisador pede aos participantes que respondam a perguntas sobre assuntos que o pesquisador tomou notas<sup>23</sup>. O pesquisador aplica um questionário inicial nos alunos participantes (como acontece no ANEXO B), além de manter um diário de campo com notas de eventos que ocorreram durante a observação das aulas.

Esta pesquisa também foi baseada nos moldes da pesquisa qualitativa. Segundo Rossman e Rallis (1998), a pesquisa qualitativa acontece em ambientes naturais, demandando que o pesquisador precise ir até o lugar onde o participante da pesquisa se encontra. Essa necessidade possibilita que o pesquisador desenvolva uma descrição detalhada sobre o sujeito ou lugar, além de estar sempre envolvido com as experiências reais dos participantes.

Os autores ainda argumentam que a pesquisa qualitativa possui três características centrais: o interpretativismo, ou a atribuição de significado à ação humana; a holística, ou a compreensão dos fenômenos de forma geral; e o construcionismo social, ou a construção de interpretações não isoladamente. A partir dessas “características centrais” da pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2003, p. 182), podemos concluir que esta pesquisa apresenta diferentes pontos de vista e múltiplas interpretações de um mesmo fenômeno, a fim de melhor compreendê-lo. A seguir, apresentaremos como a escolha dos participantes foi realizada e o contexto em que a pesquisa foi conduzida.

A presente pesquisa possui uma perspectiva discursiva e qualitativa, uma vez que trabalhamos a partir dos pressupostos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso. Coracini (2013) aponta que, quando alinhamos esses dois campos, estamos “trabalhando no espaço de tensão que se estabelece entre uns e outros” (CORACINI, 2003, p. 17). A autora ainda apresenta que a pesquisa de cunho discursivo, assim como a maioria das pesquisas em LA, também pode ser orientada para buscar soluções de um determinado problema apresentado em um contexto determinado de interação. A seguir, discutiremos o contexto e participantes deste trabalho.

---

<sup>23</sup> Por exemplo, o pesquisador tomou notas sobre a identificação dos alunos, contudo, no questionário inicial (ANEXO X) também foi solicitado que o aluno declarasse a sua identificação racial.

## 2.1 Contexto e participantes

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino de Contagem - MG. Para selecionar a professora participante, utilizamos o questionário de seleção do Projeto UNISALE - Parceria Universidade-Escola<sup>24</sup> (ANEXO A). O projeto contou com o total de 16 respostas manifestando interesse em participar. Respondendo à pergunta sobre a identificação racial, 62,5% (10 participantes) se declararam pardos, 18,5% (3 participantes) brancos, 12,5% (2 participantes) negros e 6,25% (1 participante) se declararam amarelo<sup>25</sup>. Em relação à pergunta se a identificação racial do professor influenciava de alguma forma a prática pedagógica: 31,25% (5 participantes) responderam que sim, 62,5% responderam que não, e 6,25% (1 participante) não souberam responder.

Ao analisarmos os dados do formulário, podemos observar que o número de professores que se identificam como pardos, 65,2% dos participantes, é maior do que os docentes que declararam negros, 12,5% dos participantes. Considerando as cinco respostas recebidas sobre a influência da identificação racial na prática pedagógica, três respostas eram de professores que se identificaram como pardos, e duas de professoras negras.

A relação entre o baixo número de professores que se identificam como negros e acham que essa identificação influencia a prática docente pode ser compreendida por intermédio do significado do corpo do sujeito. Orlandi (2012) explica que o corpo do sujeito “enquanto corpo simbólico (...) é produzido em um processo de significação, onde trabalha a ideologia” (p. 85). Dito de outro modo, o corpo do professor é atravessado por ideologias e produz sentidos. Por trás dos corpos dos professores, existe uma forma histórica (e social) (ORLANDI, 2012, p. 86), que é atravessada por diferentes inscrições ideológicas.

Assim, para esta pesquisa foi importante que a professora participante se identificasse enquanto uma pessoa negra porque, segundo a Teoria Racial Crítica, o conhecimento experiencial dessas pessoas deve ser levado em consideração, considerando que já sentiram o preconceito e são dele conscientes. Então, o corpo de um professor negro ao falar de raça e racismo durante as atividades pode produzir um efeito de resistência, combatendo o racismo institucional.

Após a escolha da professora participante, realizamos uma primeira visita para aplicar

<sup>24</sup> Apresentaremos de forma mais detalhada na próxima seção.

<sup>25</sup> O termo amarelo é utilizado pelo IBGE para se referir às pessoas com descendência asiática.

o questionário inicial (ANEXO B) em duas turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, totalizando 54 alunos. Em relação à identificação racial dos participantes, 35,18% (19 participantes) se autodeclararam pardos, 33,33% (18 participantes) brancos, 12,96% (7 participantes) negros, 11,11% não responderam, 3,70% “marrom” e 1,85% (1 participante) amarelo. Sigamos, então, para o processo de geração de dados.

## 2.2 Geração de dados

A geração de dados desta pesquisa teve duração de quatro meses, do mês de abril ao mês de julho de 2019<sup>26</sup>. A frequência das visitas dependia da demanda da professora ou da disponibilidade do pesquisador, contudo, elas se alternavam entre semanais e quinzenais, com um total de 11 encontros. Devemos lembrar que, a presente pesquisa está inserida no projeto de pesquisa intitulado “Não só do verbo *to be* (sobre)vive o ensino de língua inglesa: o espaço, as ações e atores da sala de aula, coordenado pela Professora Dra. Valdeni da Silva Reis, e possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG<sup>27</sup>.

Portanto, antes de adentrar a sala de aula da professora e dos alunos participante para realizar a geração de dados, os alunos, os pais e a professora assinaram os termos de consentimento (ANEXO J), conforme demanda a ética em pesquisa. Assim, os alunos que não autorizaram o uso de seus dados, participaram das atividades normalmente, contudo, nenhum dado foi levado em consideração.

A seguir, descreveremos o processo de observação das aulas.

## 2.3 A Observação das Aulas

Segundo McKay (2006), a observação é importante para que o pesquisador tenha uma perspectivaêmica daquele ambiente, ou seja, uma visão interna de uma cultura ou de uma comunidade (p. 78). Assim, acompanhamos a professora por duas semanas nas duas turmas participantes, para que os participantes pudessem se acostumar com o pesquisador, e o pesquisador pudesse conhecer mais profundamente os alunos e a professora.

Por meio da observação, é possível melhor conhecer os alunos, a professora, a escola e as necessidades presentes no contexto acompanhado. Essas observações<sup>28</sup> foram registradas em

<sup>26</sup> Para maiores detalhes, ver quadro na próxima seção.

<sup>27</sup> CAAE: 69472017.8.0000.5149..

<sup>28</sup> Para mais informações ver quadro abaixo.

um diário de campo do pesquisador, e as reações da professora foram coletadas por meio de mensagens de áudio e texto de um aplicativo de mensagens para celular e por uma entrevista final (ANEXO I).

## 2.4 As Notas de Campo

Durante todo o processo de pesquisa, foram produzidas notas de campo com registros de impressões, perspectivas e outras informações consideradas relevantes. A realização de um diário de campo é essencial no desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Segundo Triviños (1987, p. 157), “cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades etc”. As notas de campo também auxiliam o pesquisador a aperfeiçoar a pesquisa. Por meio delas, o pesquisador pode anotar os pontos positivos, negativos, as falhas e perceber a necessidade de corrigir algumas técnicas, de proceder de outra maneira, de levantar interrogativas sobre o uso de determinados instrumentos etc. Triviños (1987) ainda argumenta que as notas de campo podem ajudar a perceber o referencial teórico durante a pesquisa.

Por meio dos fenômenos observados, é perceber se “tais fenômenos confirmam parcial ou totalmente o apoio teórico” ou “se é necessário aprofundar alguns aspectos da teoria, se esta é refutada pela prática, se pode surgir um novo conjunto de ideias que podem explicar as características da situação que está em análise etc” (TRIVIÑOS, 1987, p. 157). A seguir, apresentamos um quadro descrevendo o início do acompanhamento da pesquisa até a coleta da narrativa final.

Quadro 1: Relação de visitas

24/04	Primeira visita para conhecer os alunos e a professora e realizar a observação	
28/04	Observação + questionário inicial	
08/05	Atividade 1	Present simple - Affirmative form
14/05	Atividade 2	Present simple - Negative and Interrogative forms
22/05		Os professores entraram em paralisação, pois o governo não efetuava o pagamento dos servidores.

28/05		Paralisação dos professores
05/06		Paralisação dos professores
12/06	Atividade 3	Genitive case
19/06	Atividade 4	Demonstrative pronouns <sup>29</sup>
26/06	Atividade 5 - Roda de conversa sobre raça e racismo	Atividade utilizando cena da série <i>Black-ish</i>
03/07	Atividade There to be + Coleta final	

Fonte: Elaboração do autor

## 2.5 O Questionário Inicial

Gay e Airasian (2000) apresentam que questionário pode ser definido como uma lista de várias perguntas relacionadas a um tópico de pesquisa (p. 281). Nesta pesquisa, tivemos como instrumento de coleta o questionário inicial (ANEXO B) preenchido pelos alunos e o questionário de seleção para escolher a professora (ANEXO A).

O questionário inicial teve como objetivo identificar qual a relação dos estudantes com a sua identificação racial, como eles percebiam a raça das pessoas de seu convívio familiar, além de saber se os estudantes já tinham sofrido ou presenciado algum tipo de preconceito. Por meio desse questionário, também buscamos compreender a relação desses alunos com a aula de inglês, quais eram suas percepções sobre os materiais didáticos e se eles possuíam algum sentimento com esses materiais.

## 2.6 Procedimentos de categorização dos dados

Os dados gerados pelos instrumentos elencados anteriormente serão analisados a partir dos princípios e procedimentos pecheutianos e por meio das Ressonâncias Discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001; REIS, 2018). Para a análise de dados, Pêcheux (1988) sugere os seguintes procedimentos:

---

<sup>29</sup> Esta aula foi uma demanda apresentada pela professora e atendida pelo pesquisador enquanto bolsista do Projeto UNISALE.

- A. primeiro, estudaremos as palavras dos discursos: quais são os seus termos constituintes, adjetivos, substantivos, verbos e advérbios, até que se compreenda a construção das frases;
- B. em seguida, cada frase deve ser dividida em proposições. Isso exige operações linguísticas para restabelecimento de ordem, reagrupamento de termos e explicitação de proposições latentes;
- C. as unidades mínimas são possíveis em função dos mecanismos de produção dos discursos, pois estes envolvem a “repetição do idêntico”, de formas diferenciadas. Ou seja, tentaremos buscar, por trás de variações, a unidade que dá sentido ao conjunto.
- D. por fim, buscamos elaborar a análise, considerando a produção social do texto como geradora de seu sentido.

A seguir, apresentamos a definição de ressonância discursiva e suas categorias de análise.

## **2.7 Ressonâncias Discursivas**

Segundo Serrani-Infante (2001, p. 40), as ressonâncias discursivas são “marcas linguísticas discursivas que se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido dominante”. Assim, a autora apresenta três categorias de ressonâncias discursivas: a) itens lexicais de uma mesma família de palavras, ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes; b) construções que funcionam parafrasticamente; c) modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações, ou por afirmações modalizadas ou categóricas, modo de acréscimos contingentes através das incisivas, glosas etc.).

Contudo, neste trabalho adotaremos uma versão expandida das categorias de ressonâncias discursivas apresentada por Reis ([2007] 2018, p. 367):

1. Repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
2. Repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
3. Repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
4. Modos de enunciar presentes no discurso:
  - 4.1 Modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
  - 4.2 Modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;

#### 4.3 Modo de acréscimos contingentes através de incisões e de glosas.

Para esta pesquisa, usaremos, portanto, as categorias de ressonâncias explicitadas acima para que possamos depreender as implicações do uso das atividades racializadas. Como mencionado anteriormente, o *corpus* é composto por recortes presentes nos questionários iniciais e finais, entrevistas e transcrições das aulas gravadas. Dessarte, a Figura 3 apresenta os eixos emergentes a partir da análise do *corpus*.

## 2.8 Conclusão

Neste capítulo, discutimos sobre o percurso metodológico desta pesquisa, sua natureza, seus participantes e o *corpus* linguístico, também apresentamos os instrumentos de geração, análise e interpretação dos dados. É importante ressaltar que, por uma questão teórico-metodológica, não estão presentes nas análises eixos que buscam compreender os efeitos das atividades no que tange o avanço linguísticos dos alunos. No próximo capítulo, apresentaremos os eixos de análise emergentes a partir da interpretação do nosso *corpus*.

## CAPÍTULO III

### AS VIDAS NEGRAS PASSAM A IMPORTAR?

### 3 Introdução

Neste capítulo, analisaremos os dizeres e as sequências discursivas enunciadas pelos alunos e pela professora durante o processo de geração dados<sup>30</sup>. Sendo assim, nesta análise, buscaremos identificar pontos de regularidades presente no *corpus* (SERRANI-INFANTE, 2001; REIS, 2007, 2018). Segundo Sól (2015, p. 91), as regularidades “se constituem daquilo que se repete parafrasticamente nos dizeres”.

Figura 3 Resultados da análise do corpus



Portanto, por meio dessas repetições, quatro eixos temáticos emergiram do *corpus*, as quais mostram os efeitos e sentidos das atividades: o estranhamento em relação à presença do negro; a língua inglesa tornando-se presença por meio dos temas; as marcas da escravidão na memória discursiva dos alunos; e o lugar da raça na sala de aula de língua inglesa. Por meio das regularidades e representações, foi possível perceber esses eixos tecidos nos dizeres dos alunos e da professora.

Tais dizeres são compostos por excertos do questionário inicial (ANEXO B) e da atividade de coleta final (ANEXO H). Optamos por utilizar o termo “eixo temático” em vez de “categorizações” porque, em consonância com Sól (2015, p. 92), o segundo termo pode transmitir a ideia de controle e padronização do *corpus* gerado, o que não é configura a intenção

<sup>30</sup> Cf. capítulo 2.2.

do presente estudo.

Começamos, então, as análises dos eixos apresentados no parágrafo introdutório, isto é, o estranhamento em relação à presença do negro; a língua inglesa tornando-se presença por meio dos temas; as marcas da escravidão na memória discursiva dos alunos; e o lugar da raça na sala de aula de língua inglesa. Assim, pode-se depreender que as vidas negras passam a importar, ou seja, elas passam a serem percebidas, passam a existir.

### 3.1 Fessora, nessas atividades só tem preto?

Esta subseção apresenta efeitos e sentidos nos dizeres dos alunos participantes da pesquisa durante o uso das atividades racializadas nas aulas de inglês. O recorte que intitula a presente subseção foi enunciado por um aluno na segunda aula em que as atividades foram aplicadas. Enquanto a professora apresentava para a turma a atividade do dia (ANEXO D), um aluno questionou:

R01: *Nathan*<sup>31</sup>: *Fessora, nessas atividades só tem preto?* (Diário de campo, 14/05/2019)

Ao analisar o dizer do aluno, inferimos que a presença do negro nas atividades parece causar estranhamento e desconforto ao aluno. Passos et al. (2015) apresentam que o termo original, “Ostranenie” (estranhamento), utilizado primeiramente por Chklovski, “referia-se ao efeito criado para nos distanciar de uma percepção comum do mundo e adentrar uma dimensão nova, só visível pelo olhar estético” (2015, p. 81). Para Ernst (2009), o estranhamento acontece nas dimensões intradiscursiva e na interdiscursiva.

Na dimensão intradiscursiva, o estranhamento se caracteriza por uma quebra da ordem sintática/semântica e é da ordem do enunciado; na dimensão interdiscursiva, que é a visão adotada nesta análise, o estranhamento é um conflito entre formações discursivas. Ou seja, o efeito de estranhamento acontece quando os sujeitos têm contato com uma formação discursiva diferente daquela arraigada em seu discurso e representações. Dessa forma, podemos depreender que o aluno não estava acostumado a perceber/ver pessoas negras nas atividades trabalhadas, apesar de o LD utilizado pela escola trazer muitos afrodescendentes em suas imagens.

---

<sup>31</sup> Todos os nomes presentes nesta pesquisa são fictícios escolhidos pelo participante ou pelo pesquisador para preservar a identidade dos participantes.

A partir dessa situação, inferimos, ainda, que o aluno não era levado a pensar a posição das pessoas negras na sociedade. Em diálogo com a TRC, raça e racismo precisam ser abordados de forma incisiva para que os sujeitos possam pensar as relações de poder que se estabelecem por meio das representações que perpassam o LD e refletem a hierarquia racial que está presente na sociedade brasileira.

O estranhamento do aluno reflete suas experiências racializadas. Para compreendermos os possíveis efeitos de sentido na fala do aluno Nathan, traremos as notas de campo do pesquisador e o questionário inicial (ANEXO B) preenchido pelo aluno. Nathan se autodeclara pardo. Partindo do pressuposto de que raça é um construto social que parte do outro — ou seja, antes de assumir uma cor, a sociedade já nos impõe uma —, o aluno é lido socialmente como negro. Sendo assim, a recusa do aluno em se declarar negro, ao ser impelido para tal, pode ser explicada por meio do colorismo.

Segundo Silva (2017, p. 3), o colorismo, ou pigmentocracia, é “um tipo de discriminação baseado na cor da pele onde, quanto mais escura a tonalidade da pele de uma pessoa, maior as suas chances de sofrer exclusão em sociedade”. Portanto, ao questionar se na atividade proposta “só tem preto”, o aluno sente um incômodo ao perceber as pessoas negras em um lugar diferente daquele por ele esperado. Silva (2017, p. 3), sobre essa questão, aponta o fato de muitas pessoas recusarem sua identidade negra. Essa recusa também pode estar relacionada à carga histórica trazida pela cor negra. Segundo Paiva (1998), a língua portuguesa está carregada de metáforas negras, ou seja, metáforas em que a palavra “negro” sempre aparece com uma conotação negativa. Uma das metáforas trazida pela autora está presente na expressão “O dia hoje está negro”, que teria como sentido denotativo “um dia sem sol, com nuvens escuras” e, como sentido conotativo ou metafórico, “um dia cheio de problemas, aborrecimentos ou tensões”.

A autora ainda aponta mais metáforas como “veículos de grande poder na distribuição da palavra preconceituosa” (PAIVA, 1998), por exemplo, “serviço de preto”, “magia negra”, “lista negra”, “ovelha negra” e outras. Então, a autora argumenta que, de forma inconsciente, essas expressões funcionam como veículos de disseminação da discriminação racial, sempre expressando algo negativo relacionado à palavra “negro”. Portanto, no imaginário do aluno Nathan, ser negro parece ser algo ruim.

Um dos princípios da Teoria Racial Crítica é o desafio à ideologia dominante presente na esfera sócio-histórico-cultural. O dizer do aluno reflete o objetivo inicial dos materiais criados, o efeito de sentido de desafio em relação ao que ele estava habituado a enxergar de forma não-consciente. Ou seja, a ideologia branca endêmica nos livros não o levava a perceber

outras vidas nos materiais além daquelas já tradicionalmente representadas pela ideologia dominante; essa ideologia, segundo a Teoria Racial Crítica, é utilizada para a manutenção do privilégio de pessoas brancas em detrimento das pessoas negras. É por meio da linguagem que ideologias são transmitidas e perpetuadas.

A nosso ver, o gesto de estranhamento do aluno revela sua construção ideológica, transmitida pela língua, e produz efeitos de sentido que são responsáveis pela (re)produção do imaginário sobre a luta do Movimento Negro, como uma luta de classe, por inclusão e representação (GOMES, 2018, p. 29). Ora, as atividades podem ser vistas como práticas de linguagem e, segundo Pêcheux (1997), as práticas de linguagem são uma das formas como se apresentam os conflitos de classes. Nas palavras do autor,

a “indiferença” da língua em relação à luta de classes caracteriza a autonomia relativa do sistema lingüístico e que, dissimetricamente, o fato de as classes não serem “indiferentes” à língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes (PÊCHEUX, 1997, p.92).

Ou seja, as representações linguísticas presentes nos materiais didáticos são assimétricas, então, por meio da luta de classes, essa assimetria é minimizada. Tomando como pressuposto que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 1997, p.92), é preciso ressaltar que os materiais didáticos são afetados pelas determinações históricas e ideológicas de sua época.

Por exemplo, o Estatuto da Igualdade Racial — Lei 12.288/10 — prevê a inclusão da população afrodescendente em imagens amplamente veiculadas. Contudo, Jorge (2012) discute que existe um processo de “embranquecimento”, ou seja, os negros são representados por um padrão eurocêntrico, excluindo características como cabelos crespos, religiões de matrizes africanas ou trajes afrodescendentes<sup>32</sup>.

Além da carga social e linguística de se assumir negro, também existe uma carga histórica presente nessa identificação. Os efeitos de sentido que reverberam na população afrodescendente é de uma desidentificação por parte dessas pessoas, talvez por não terem sido instigadas a (si) perceberem nos lugares, uma vez que, no Brasil, ser negro carrega, historicamente, uma carga negativa. Onde os negros se veem/são vistos? Essas perguntas podem ser respondidas por meio da seguinte interação que ocorreu durante a contextualização da aula três (ANEXO E):

---

<sup>32</sup> Para ver mais trabalhos sobre o negro na sala de aula ver capítulo 1.10.

Professora: Quando vocês pensam na sociedade onde os negros estão?

Gustavo: Na rua!

Nara: Trabalhando de empregada.

Mayara: O namorado da minha prima já foi parado porque ele é preto e tava com roupa de bandido. (Transcrição aula 4)

Como podemos perceber, ao responder à pergunta da professora, os alunos demonstram que o negro ainda aparece em uma posição desprivilegiada em relação ao branco. A forma como o negro é representado no Brasil está relacionada aos resquícios da escravidão ainda presentes na nossa sociedade<sup>33</sup>. No Brasil, ainda reverbera na memória discursiva da sociedade a imagem do negro bandido, empregado ou o morador de rua. Apesar de a escravidão ter sido abolida há 131 anos, o negro ainda ocupa uma posição de submissão no nosso país. Desse modo, além de uma desidentificação motivada pelo fato de os negros não serem representados nem vistos em posições de privilégio, o aluno Nathan se incomoda por não se reconhecer naquelas atividades.

O embranquecimento da população negra nos livros e atividades pode ser compreendido por meio da noção de discurso de Pêcheux (1997). Segundo o autor, o discurso, a materialidade da ideologia, funciona deste modo:

é a ideologia que, através do ‘hábito’ e do ‘uso’, está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser, e isso, às vezes, por meio de ‘desvios’ linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de ‘retomada do jogo’. É a ideologia que fornece as evidências (...) que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1997, p. 160)

Retomando a noção de representação apresentada por Sól (2015), que “está implicada com a memória, por meio de um jogo associativo” (p. 57), representar, para a nossa pesquisa, significa como o negro é trazido, ou apresentado, a partir da visão do outro, para alguém. Pêcheux (1997) argumenta que, por meio do jogo de imagens presentes nas representações, a forma como algo é dito para alguém pode ultrapassar gerações, como vimos por meio da memória discursiva.

O modo como os materiais didáticos representam a população negra releva sua posição nos conflitos sociais, produzindo, desse modo, um efeito ideológico de estranhamento e

---

<sup>33</sup> Esse é um eixo de análise que será abordado no capítulo 3.3.

deslocamento no discurso dos alunos. Em oposição a uma atividade com a presença de negros “embranquecidos” ou em posição periférica nas atividades, ou seja, um ‘estar’ apenas para cumprir a lei, a atividade causou abertura para possíveis estranhamentos e deslocamentos. A noção de deslocamento é, nesta pesquisa, abordada a partir da definição pecheutiana.

Pêcheux (1990, p. 9) apresenta o deslocamento como “o não estar no jogo abstrato do *real/imaginário*”, ou seja, a relação do invisível e da ausência está presente na língua em relação ao “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará”. Dessa maneira, é no jogo da presença-ausência que ocorrem os deslocamentos e estranhamentos pelo sujeito. O “não está” em relação às pessoas afrodescendente percebido pelo aluno exemplifica essa falta nos materiais didáticos. Vejamos, a seguir, as diferentes manifestações dos estranhamentos e deslocamentos nos dizeres dos alunos:

R02: Fábio: *No começo eu estranhava as aulas assim, mas agora eu gosto por causa dos temas são bem legais e o professor também eu gostei mais da aula de cidadania e das aulas de racismo. Eu gostei da aula mas antigamente me estranhava.* (Coleta final, 03/072019)

R03: Joaquim: *Eu gostei muito desses temas pq são diferentes, eu não gosto de inglês mas agora gosto muito acho bem legal a aula de todos os dias que tem.* (Coleta final, 03/072019)

R04: Bernardo: *Essas aulas foram muito importante para que a gente “os alunos” graças ao Carlos nós sabemos que é preciso tratar as pessoas do jeito que elas são e que não importa a cor ela não vai deixar de ser um humano e depois dessas aulas as matéria ficou mais legal.* (Coleta final, 03/072019)

Considerando o recorte 02, a repetição do verbo “estranhava”, no pretérito imperfeito, que ecoa algo atípico ou fora do normal, nos auxilia a compreender esse estranhamento por parte dos alunos. Ao que podemos observar, o aluno não estava acostumado a ter aulas com a presença de negros de forma recorrente e isso lhe causava um estranhamento. Contudo, o uso das construções ‘no começo’ e ‘mas agora’ expressa um processo familiarização do aluno com essa presença que antes lhe era estranha, como veremos a seguir.

Por meio do adjunto adverbial de tempo “no começo” o aluno contrasta sua experiência nas aulas com o seu sentimento atual de familiaridade. O uso da conjunção adversativa “mas” seguida do advérbio temporal “agora” funciona como uma glosa adversativa, apontando para um possível deslocamento identitário do aluno em relação às aulas, além de possíveis caminhos para aumentar a aprendizagem dos alunos. Ao utilizar a glosa explicativa “por causa”, o aluno deixa claro que foram os temas sugeridos que o levaram a ter maior interesse pelas aulas.

O advérbio temporal “no começo”, que funciona como uma glosa adversativa, e do advérbio temporal “mas agora” também refletem as experiências racializadas dos alunos. A Teoria Racial Crítica advoga que o racismo precisa ser abordado de forma explícita na sala de aula para que os alunos tenham uma consciência da situação vivida pela população negra. Antes, na visão do aluno, a temática racial não estava presente ou não era evidente, contudo, a partir dos temas propostos, o aluno passou a ter mais contato com essa temática, que se tornou algo familiar para o aluno.

Ao enunciar “me estranhava” (R02), o estranhamento que habita o aluno pode apontar para o estrangeiro que o habita. Sobre o estrangeiro que nos habita, Kristeva (1994, p. 9) aponta que

Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que o torna o “nós” precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a consciência da minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades (KRISTEVA, 1994, p. 9)

Dessa forma, podemos perceber um duplo movimento por parte do aluno em relação à identificação com o outro (os corpos negros nas atividades). Surge um conflito não resolvido sobre o lugar ocupado por cada um, principalmente sobre a vida que geralmente estava no centro das atividades (as vidas de pessoas brancas). Apesar do aparente deslocamento por parte do aluno, o que aparenta gerar incômodo, inconscientemente, é a vinda à tona de outras vidas além daquela que o aluno costumava ver. Eis, assim, o estrangeiro que causa o estranhamento no aluno.

Como observado no recorte 04, por meio das aulas com atividades racializadas, os alunos passaram a perceber que todas as vidas importam, incluindo as vidas negras. Como utilizado pelo aluno, todas as pessoas são humanas, independentemente da sua cor. Ao enunciar “para que a gente ‘os alunos’”, pode-se inferir que talvez o aluno não tinha uma consciência racial tão aguçada, mesmo que, na teoria, as escolas abordem esse tema durante o ano. Podemos embasar essa hipótese a partir da fala do aluno em “graças ao Carlos”, responsabilizando o pesquisador por trazer esse tema para a aula.

A familiaridade do aluno em relação aos temas dialoga com Pêcheux (1990, p. 17) quando o autor apresenta que os deslocamentos auxiliam o sujeito a “se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do sem-sentido”. Para o aluno, o que antes não fazia sentido, por estar acostumado a

ver uma representação produzida pelo discurso dominante, passa a ser familiar, pois ele vê pessoas afrodescendentes com uma maior incidência. O tornar-se familiar parte do “interior do sem-sentido”, tomando forma e fazendo sentido com o passar do tempo.

De diferente raiz lexical, mas semanticamente equivalente ao verbo estranhava, no recorte 03 aparece o adjetivo “diferente”. O vocábulo “diferente” também reproduz o sentido de algo atípico ou fora do normal, que diz respeito ao estranho. Ao se deparar com um novo paradigma na representação de pessoas negras no LD, o aluno se expressa, ante essa experiência, atribuindo a qualidade de algo diferente. O diferente relatado pelo aluno também pode ser da ordem do inominável ou do não-saber nomear, como aponta Foucault em *As palavras e as coisas*.

Como vimos acima, as atividades e as reflexões decorridas durante e após a pesquisa são transportadas para o discurso dos alunos, que demonstram seus estranhamentos e deslocamentos subjetivos (REIS, 2016, p. 97). Conforme define Reis (2018, p. 370), deslocamentos subjetivos podem ser entendidos “como formas de reorganização do sujeito nas relações consigo, com seu saber-fazer, com o outro”. Assim, como os deslocamentos subjetivos agem na ideologia do aluno, eles podem causar desconforto e dor (no sentido figurado da palavra), mas também podem causar prazer, como veremos no recorte 05:

*R05: Isabela: Minha experiência foi muito legal antes eu achava a aula de inglês muito chata mas agora eu acho bom aprender outras linguas tipo o inglês eu aprendi muitas coisas como diversidade, racismo, não que eu não tenha aprendido em outras aulas mas no inglês agente podia debater sobre o racismo cultura e etc... foi muito boa a minha trajetória até aqui e melhora muito eu querer aprender coisas novas porque antes eu não gostava muito de coisas novas mas com o inglês eu aprendi a conhecer antes de falar que eu não gosto antes de julgar. (Coleta final, 03/072019)*

*R06: Gustavo: Antes das aulas serem assim eu não gostava muito de inglês, mas depois eu comecei a gostar das aulas, principalmente quando a professora falava sobre racismo, cidadania e etc. Eu estou gostando muito de aprender inglês, as vezes da vontade de ir lá no quadro e escrever minha opinião sobre inglês e a minha é: eu amo inglês. Fim. (Coleta final, 03/072019)*

No recorte 05, a aluna Isabela descreve, por meio do pronome possessivo da primeira pessoa, “minha”, sua experiência ante as aulas com atividades racializadas, atribuindo-lhe o adjetivo “legal”, ou seja, como algo positivo. Além disso, a aluna contrasta essa experiência com a língua via os advérbios “antes” e “agora”, como algo processual. Isabela repete o advérbio “antes” em sua fala, destacando o processo experienciado por ela. É interessante observar que as glosas indicando posse apontam para um sujeito que se acha controlador

de si.

No que diz respeito às questões racializadas, existe um lapso presente no dizer “eu aprendi a conhecer antes de falar que eu não gosto antes de julgar”, na fala da aluna Isabela. Como as atividades traziam à tona o racismo, o dizer “antes de julgar” carrega consigo uma memória discursiva que vai ao encontro do lugar ocupado pelo negro. Podemos depreender que a aluna julgava porque estranhava ver o negro em outra posição além daquela que ela esperava ver. Esse julgamento é da ordem do estranhamento causado pelo incômodo. Na nossa sociedade, as pessoas julgam, muitas vezes, a partir da aparência, do primeiro contato.

Portanto, pode-se depreender que o “julgar”, na fala da aluna, está relacionado ao imaginário do lugar do negro provocado por meio da atividade. Por se autodeclarar branca no questionário inicial e, como observado pelo pesquisador, durante as aulas, Isabela talvez reconheça uma reorganização no momento que não encontra somente pessoas brancas nas atividades. Na visão da ideologia dominante, quando reorganizações acontecem, elas são percebidas como uma desorganização por desafiarem o lugar minoritarizado do negro, imposto pela mesma ideologia; contudo, o primeiro passo para que ocorra uma reorganização desse lugar é o incômodo trazido por meio da presença do negro nas atividades.

Nos dizeres de Isabela e Gustavo, a experiência racializada se manifestou de diferentes formas, passando pelo corpo dos alunos. Como enunciado por Isabela, ela experienciou uma (re)significação relacionada às questões raciais; a partir dos temas abordados, aluna passou a ver os negros nos lugares onde somente brancos eram presença.

O aluno Gustavo não gostava da aula de inglês antes de serem abordados temas racializados; ele passou a gostar das aulas, e, ao enunciar “as vezes da vontade de ir lá no quadro e escrever minha opinião sobre inglês”, podemos inferir um movimento de aproximação do aluno com a língua decorrido do seu interesse pelo tema.

Ainda no recorte 06, pode-se perceber a língua tornando-se presença para o aluno, quando é utilizada a expressão “dar vontade de”, corroborando para entender que antes o aluno não queria, não tinha interesse, e, a partir de um movimento de identificação com as aulas, Gustavo sentiu algo quase incontrolável; se viu/sentiu mobilizado por uma identificação e desejo de expressar-se. Passando por seu corpo, seu ímpeto seria levantar-se, caminhar até o quadro, fazer (parte da) aula. Dito de outro modo, pode-se depreender que o aluno sentiu uma necessidade de se expressar ante a experiência mobilizadora de identificação com a aula e com seu conteúdo. A partir de um possível deslocamento que perpassa o corpo de Gustavo, o dizer do aluno aponta para um conflito entre o desejo de liberar sua voz e a interdição que o impede decorrentes das formações discursivas. Por seu lugar de aluno, não lhe é “permitido” ir ao

quadro, sendo esse lugar pertencente apenas ao professor.

A aluna Isabela utiliza, em seu dizer, o substantivo feminino “trajetória” para indicar um caminho percorrido, algo que se movimentou. Esse trajeto está relacionado ao deslocamento subjetivo apresentado por Reis (2016), fazendo-nos apreender que parece ter havido, por parte do aluno, uma reorganização em seu saber em relação à aula de inglês e à presença do negro. Os usos dos sintagmas nominais “minha experiência” e “minha trajetória” evidenciam sentidos que remetem aos corpos dos alunos, algo que vai além do sentimento que age no corpo físico; por meio dos temas, os alunos se identificaram com a aula e, conseqüentemente, com a língua inglesa.

Portanto, é possível observar que, a partir de um estranhamento inicial causado pela presença do negro, houve um movimento partindo do enunciado “só tem preto” em direção a uma conscientização de que preto também existe. Esse dizer inicial do aluno foi esvaziado no momento em que os negros se tornaram presença nas atividades, reorganizando a percepção dos alunos ao verem que as vidas negras também importam e existem.

Finalmente, encerramos esta primeira subseção de análise, indicando que, nos relatos apresentados, ecoa o sentido do novo, do estranho, e que esse estranhamento é necessário para que o sujeito se desloque, num movimento de reconstrução de si mesmo. Nesta subseção, apresentamos os deslocamentos dos sujeitos ao se depararem com a presença de negros nas atividades; a seguir, discutiremos os sentidos emergentes a partir do uso dos temas na aula.

### 3.2 Esses temas deram “TCHAN” na aula

*Quando rola o tchan não dá  
Pra esconder porque se  
É o tchan, é pra valer<sup>34</sup>*

Nesta seção, apresentaremos como a língua inglesa tornou-se presença nas aulas de inglês por meio dos temas discutidos. Para isso, iniciaremos a discussão pela análise dos possíveis efeitos de sentido que reverberam na palavra “tchan<sup>35</sup>”, presente na coleta final e enunciada pela aluna Larissa, e que significa ser/tornar-se presença.

*R07: Larissa: Antes eu detestava essa aula, mais depois, comecei a adorar, esses temas deram um “TCHAN” na aula me enturmei mais etc... Para mim*

<sup>34</sup> Trilha sonora do filme Hotel Transilvânia, 2011, Sony Pictures.

<sup>35</sup> Não podemos ignorar que a palavra “tchan” também está relacionada ao grupo “É o tchan”. Esse grupo foi muito famoso no Brasil dos anos 90 e início dos anos 2000, e ainda permeia de forma incisiva o imaginário popular. O grupo também era famoso pelo nome “É o tchan do Brasil”, expressando algo acontecia e deixava sua marca.

*esses temas e muito importante, pois é bom sabermos disso... Espero que continue com esses temas. (Coleta final, 03/07/2019)*

*R08: Matheus: Antes eu não gostava muito de inglês mais agora eu like muito, eu amei os temas porque cada um é mais interessante que o outro, antes eu era meio lento e não gostava das aulas e o meu comportamento era ruim mais eu acho que estou conseguindo melhorar pouco a pouco, mais estou feliz estou aprendendo muito. Obrigado a todos os professores. (Coleta final, 03/07/2019)*

Ao refletirmos sobre os efeitos de sentido circulantes a partir do uso do neo vocábulo “tchan”, fomos reportados ao filme “Hotel Transilvânia 3<sup>36</sup>”. Na obra cinematográfica, o neologismo “tchan” está presente na construção “o tchan<sup>37</sup> só rola uma vez e quando ele rola, ele nunca mente”, servindo, nesse contexto, para expressar quando alguém encontra uma pessoa e se apaixona. Após a morte de sua esposa, o personagem Drácula, estando só, começa a sentir falta daquele “tchan” acontecer novamente; contudo, ele não acredita nisso, não vê a possibilidade de o “tchan” possa acontecer duas vezes em sua vida. Entretanto, ao conhecer uma personagem, ele sente esse “tchan” novamente, o tchan torna-se presença, de forma inesperada, por meio dos eventos e interações no decorrer do filme.

A palavra “tchan” ainda não possui seu sentido formalmente dicionarizado, contudo, de acordo com o dicionário *on-line* informal<sup>38</sup> de língua portuguesa, os falantes utilizam “tchan” quando desejam expressar uma aparição repentina, um evento inesperado. Portanto, algo rompeu com o conhecido e acionou uma esfera desconhecida que capturou a aluna Larissa, ou seja, ocorreu o “tchan”. O “tchan” faz a língua acontecer e fazer sentido para a aluna, motivando-a a aprender a língua inglesa e interagir mais durante as aulas. Assim, na sala de aula de língua estrangeira, o “tchan” pode acontecer a qualquer momento a partir dos eventos e interações presentes naquele espaço, tornando-se presença.

Desse modo, podemos depreender, a partir do excerto “os temas deram um «tchan»”, que foi naquele momento que a língua se tornou presença para a aluna, sendo algo difícil de ser nomeado em palavras, a aula se fez/aconteceu. Como relatado, a aluna mostrou interesse nas aulas devido ao “tchan”. Em seu questionário inicial (ANEXO B), a aluna dizia não gostar das aulas de inglês: que acha a aula de inglês entediante e que odeia a disciplina. A aluna reafirma esse sentimento quando é questionada se gostava dos materiais utilizados na aula, ao que Larissa responde: “Não, pois não gosto de inglês”. O “tchan” sentido pela aluna aponta para

<sup>36</sup> Hotel Transilvânia 3, 2018, Sony Pictures

<sup>37</sup> No idioma original, o “tchan” significava “a zing”, que era usado como um trocadilho com “a thing”, ou seja, “a zing only happens once in your life, em livre tradução, a “coisa” só acontece uma vez na vida.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/tchan/>

uma mudança da sua relação com a aula de inglês. Em um movimento inicial de odiar a aula, os temas racializados esvaziaram esse sentimento de ódio para um “comecei a adorar” a disciplina. O uso do neologismo “tchan”, no lugar de um substantivo, desliza uma dificuldade em nomear ou simbolizar aquele acontecimento, sendo da ordem da identificação com a aula e dos sentidos que ele reverbera

Para compreender como os sujeitos nomeiam as coisas no mundo, recorreremos a Foucault. O autor, no livro *As palavras e as coisas* (1999), aponta que a linguagem “não se assemelha imediatamente às coisas que ela nomeia” (p.50) e não está separada do mundo, mas, aqui, a linguagem vem a ser “o lugar das revelações”, para “fazer parte do espaço onde a verdade, ao mesmo tempo, se manifesta e se enuncia” (p.50). Então, nem sempre os sujeitos encontram palavras para nomear seus sentimentos conforme os experienciam.

Larrosa (2015, p. 18) apresenta que a experiência é algo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Desse modo, a partir dessas experiências, em diálogo com Foucault, “fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2015, p. 17). Assim, o *tchan* foi a palavra que o aluno encontrou para nomear aquela experiência com a língua.

Retomando Biesta (2017) em relação ao tornar-se presença, que significa a oportunidade de exposição da subjetividade e de características próprias, de forma que isso marque outras pessoas; ou seja, como vivemos em um mundo plural, se tornar presença é deixar sua marca no mundo, é estar. O autor argumenta que, para melhor compreendermos o tornar-se presença, é preciso entender algumas definições de espaço, porque é na relação espaço/evento que a presença se torna possível. Biesta (2017) apresenta quatro concepções diferentes de espaço: o espaço geográfico, o espaço arquitetônico ou *espaço disjuntivo*, o espaço intersubjetivo e o espaço ético.

A sala de aula pode ser definida como um espaço ético, que dialoga com o espaço intersubjetivo, o qual diz respeito ao estar-no-mundo: “nosso estar-no-mundo primordial é um estar-no-mundo-com-outros” (2017, p. 76). Dessa forma, o tornar/ser presença na sala de aula provoca o relacionar-se com o outro e, de modo que o sujeito deixe sua marca no mundo. A relação entre o aluno e a aula pode ser percebida como o momento em que o “tchan” acontece, pois, o aluno deixa sua marca na atividade e vice-versa.

É na sala de aula espaço que o “tchan” acontece, como consequência da interação do

sujeito-aluno o espaço da aula, um misto entre o espaço disjuntivo e ético. Então, o “tchan” sentido pela aluna não é qualquer sentimento, é algo singular. Da mesma forma que o “tchan” aconteceu para o personagem Drácula, que acreditava isso só ser possível uma única vez, a aluna foi surpreendida ao ver a língua se tornando presença por meio dos temas. A identificação da aluna com a língua estrangeira se deu por meio dos temas; ela não conseguiu, no entanto, encontrar uma palavra capaz de nomear o que é sentido, pois a linguagem não consegue transmitir todas as manifestações do sujeito à medida que ele enuncia, como apontado por Foucault.

No recorte 08 também é possível observar a recorrência da língua tornando-se presença nos enunciados dos alunos. É interessante observar que o aluno Matheus escrevia um depoimento em sua língua materna e, inadvertidamente, a palavra inglesa se fez presente para expressar aquela ação específica. Esse acontecimento pode ser mobilizado pelos termos de *inscrição* do sujeito da enunciação em discursividade da língua apresentado por Serrani-Infante (1997) para compreender produções em situações específicas em L2.

Citando C. Revuz (1987, 1991), Serrani-Infante argumenta que enunciar em uma língua estrangeira “tem implicações tão profundas para o sujeito de enunciação porque, nesse processo, são solicitadas, simultaneamente, três esferas existenciais básicas na constituição da subjetividade” (1997, s.p.). A primeira esfera se refere à relação do sujeito com o saber: “trata-se do componente relativo à aprendizagem de regras lingüísticas e regularidades enunciativas, isto é, da língua enquanto objeto de conhecimento” (SERRANI-INFANTE, 1997, s.p.).

A segunda esfera está relacionada ao corpo. A autora aponta que “corpo” aqui não deve ser compreendido somente em sua dimensão biológica, mas “enquanto suporte da subjetividade, que é predominantemente inconsciente” (SERRANI-INFANTE, 1997, s.p.). E, por fim, a terceira esfera solicitada está associada à relação do sujeito com ele próprio, porque “está em jogo a afirmação do eu enquanto sujeito que se autoriza a falar em primeira pessoa” (SERRANI-INFANTE, 1997, s.p.). A autora entende, ainda, que essas esferas possuem implicações “tanto para a constituição do sujeito e, também, à representação desse sujeito enquanto ego, que se apresenta como locutor ‘dono de seu dizer’ em uma outra língua” (SERRANI-INFANTE, 1997, s.p.).

Portanto, ao analisarmos a aparição do verbo “like” na fala de Matheus, podemos depreender que, por meio das inscrições do sujeito, pelo menos uma esfera foi acionada, a esfera do sujeito como saber. Ao utilizar o verbo “like” no lugar do verbo “gostar”, percebemos que o aluno faz uso do verbo na língua alvo sem violar regras gramaticais. Como apontado por Serrani-Infante, o aluno já aprendeu as regras da língua inglesa e sabe aplicá-las mesmo que

em situações de uso de sua língua materna.

Assim, os alunos Larissa e Matheus experienciam o “tchan” de formas diferentes. Por causa do “tchan” sentido, um interesse maior pelas aulas parece emergir para a aluna Larissa e, Matheus, ao experienciar a língua, esta se tornou presença, se manifestando por meio do uso de palavras na língua alvo no depoimento do aluno. Além de causar maior interesse pelas aulas, o “tchan” sentido parece ter causado um impacto no comportamento desses alunos.

Por meio do advérbio de intensidade “mais” no dizer “me enturmei mais” da aluna Larissa, é possível depreender que a aluna talvez tivesse problemas ou limitações em relação à sua interação com a turma. Dessa forma, é possível inferir um deslocamento no que concerne à participação da aluna, partindo de uma menor participação para uma maior. Perguntamos à professora Rebeca sobre o comportamento da aluna e a professora relatou que Larissa é mais reservada e não conversa muito com seus colegas de classe, geralmente só participa da aula quando perguntada diretamente. Durante as observações, foi possível perceber um maior engajamento da aluna com as aulas. Antes, ela participava somente quando era perguntada, agora, ela participa de forma mais natural e espontânea.

Em relação ao aluno Matheus, o uso dos advérbios “antes” e “mais” funcionam como glosas adversativas para contrastar o seu comportamento em sala. O aluno afirma que, antes dos temas propostos, ele não se comportava bem, mas, com o passar do tempo, ele tem o sentimento de melhora, o que ele diz valendo-se da expressão “pouco a pouco”. A professora Rebeca também informou que sentiu uma mudança no comportamento do aluno durante as aulas. A professora relata, ainda, que Matheus passou a se sentar na frente da sala. Essa ação do aluno aponta para um possível deslocamento do aluno em relação ao seu envolvimento, identificação e interesse na aula.

No dizer do aluno, também há o sentimento de felicidade, que pode ser associado ao “tchan” sentido pelo aluno. No trecho “e o meu comportamento era ruim mais eu acho que estou conseguindo melhorar pouco a pouco, mais estou feliz estou aprendendo muito”, chama a nossa atenção que, apesar de o aluno sentir um pouco de dificuldade durante a aula, ele está feliz, pois consegue melhorar o seu comportamento “pouco a pouco” e, ao mesmo tempo, aprende a língua inglesa.

Como a língua inglesa tornou-se presença nos dizeres dos alunos por meio dos temas utilizados durante as aulas, é importante também analisarmos a recorrência dos tipos de sentimento proporcionado pelos temas nos mesmos dizeres. Vejamos os recortes 09 e 10, que apresentaremos a seguir:

*R09: Raíssa: Minha opinião sobre as aulas de inglês é: Eu acho muito legal. **Eu adorei** o que estou aprendendo **as vezes tenho dificuldade**. Mas aí a professora me ajuda. **Eu adoro essas aulas** e quero que continue desse jeito. (Coleta final, 03/07/2019)*

*R10: Gustavo: **Antes das aulas serem assim eu não gostava muito de inglês, mas depois eu comecei a gostar das aulas**, principalmente quando a professora falava sobre racismo, cidadania e etc. **Eu estou gostando muito de aprender inglês, as vezes da vontade de ir lá no quadro e escrevo minha opinião sobre inglês e a minha é: eu amo inglês**. Fim.. (Coleta final, 03/07/2019)*

*R11: Fabiana: **Eu gostei muito desses temas, eu não gosto de inglês mas agora gosto muito** e também dos professores acho bem legal a aula de todos os dias que tem. (Coleta final, 03/07/2019)*

Em seu questionário inicial, na pergunta sobre a sua opinião em relação à aula de inglês, Raíssa (R09) diz achar a aula boa, divertida e excelente. E, ao responder sobre a relação ou interesse com a aula, a aluna diz gostar muito e achar legal. Apesar de a aluna já gostar da aula, é possível observar, em seu dizer, que os temas propostos ajudaram a aumentar o seu interesse pela aula. Em um movimento inicial de gostar das aulas, a aluna passou a adorá-las. Raíssa ainda reforça seu sentimento pelas aulas e os temas quando enuncia “e quero que continue assim”. Analisaremos os possíveis efeitos de sentido do verbo adorar no depoimento da aluna.

O verbo adorar aparece duas vezes no dizer de Raíssa para se referir às aulas com os temas. Na primeira vez, o verbo aparece na forma do pretérito perfeito “adorei”, transmitindo a ideia de um evento com início e fim em um momento anterior ao atual. Então, é possível depreender que a aluna tem um sentimento de totalidade no que concerne ao seu desempenho na aula. Na segunda vez, o verbo “adorar” aparece no presente: “adoro”, indicando uma ação que ocorre no exato momento em que se narra a ação. Indica também uma ação habitual, uma característica do sujeito, um estado permanente de uma situação. A aparição do verbo na forma do presente do indicativo aponta para uma maior identificação e prazer da aluna com a aula de inglês.

Além disso, Raíssa prossegue afirmando “eu adoro essas aulas”. O uso do pronome demonstrativo “essas” indica uma proximidade da aluna em relação às aulas com temas. O pronome também serve para deixar claro que não foram todas as aulas de LI que ela adorava, mas sim as aulas com os temas. É interessante observar que, apesar de a aluna afirmar que, às vezes, sente dificuldade, por meio da glosa adversativa “mas”, ela não desiste porque sabe que a professora vai ajudar.

As escolhas verbais, como o vocábulo “gostar” no passado ao dizer “eu não gostava”, no recorte 10, em contraponto com “adorar” em “eu adoro essas aulas”, no recorte 09, pode sugerir que o segundo aluno tenha se identificado mais com as aulas de LI em relação ao primeiro. Contudo, está presente no dizer do segundo aluno um processo de aproximação com a língua ao enunciar “antes das aulas serem assim”, ou seja, antes de abordar temas como racismo, como exemplificado pelo aluno.

No recorte da aluna Fabiana (11), também está presente a sensação de prazer por meio do verbo “gostar” no trecho “eu não gosto de inglês mas agora gosto muito”. Da mesma forma que nos dizeres de Raíssa e Gustavo, o “tchan” sentido pelos alunos proporciona esse prazer. É interessante observar essa recorrência nos dizeres dos alunos porque utilizar temas que atraiam a sua atenção e lhes proporcionem um tipo de prazer pode funcionar como uma estratégia para motivar os alunos a aprenderem a língua alvo.

Contudo, o uso do verbo gostar no presente mostra um deslize por parte da aluna, aponta para uma contradição ou conflito em seu dizer. Esse uso talvez indique a necessidade de a aluna corresponder a uma expectativa ou demanda em relação à presença do pesquisador, ou, ainda, a expectativas da professora. Dessa forma, a aluna é enganada pelo seu inconsciente que denuncia a relação de gostar/não gostar do inglês, sendo assim, algo conflituoso que ainda lhe habita.

Portanto, ao abordar o racismo de forma explícita, como defende a Teoria Racial Crítica, além de ensinar a língua alvo, foi possível observar um movimento de não-presença da língua para uma presença. Essa presença, que foi o “tchan” que os temas deram, como relatado pela aluna Larissa, aponta para a existência de um ensino que, ao mesmo tempo que busca um compromisso com a justiça social, como defende a Teoria Racial Crítica, também ensina inglês.

As presentes análises também apontam que adotar temas que busquem desenvolver uma consciência crítica em relação à raça pode proporcionar momentos de identificação dos alunos com a língua, possibilitando um maior interesse em aprender um novo idioma. Enfim, podemos concluir que, em diálogo com o trecho da música no início desta seção, “quando rola o tchan, não dá pra esconder porque se é o tchan, é pra valer”<sup>39</sup>. Na sala de aula ocorre a mesma coisa; de forma inconsciente, o “tchan” vai se manifestar e tornar-se presença nos enunciados dos alunos, auxiliando os professores de língua inglesa a despertar o interesse dos alunos nas aulas, ou simplesmente vai representar essa coisa difícil de nomear, mas fácil de perceber quando experiência, quando acontecimento (LARROSA, 2015).

---

<sup>39</sup> Hotel Transilvânia, 2011, Sony Pictures

### 3.3 As marcas da escravidão na memória discursiva dos alunos: Discussão e implicações para a sala de aula e para o ensino de LI

Nesta subseção, apresentaremos o que identificamos como efeitos de sentido ainda em torno das implicações da escravidão no discurso dos alunos participantes da pesquisa. Como mencionado na subseção anterior, o negro no Brasil é visto e falado de uma forma que permeia o imaginário da nossa sociedade, e, poucas vezes, ele tem a oportunidade de falar de si. Em muitos casos, a voz que fala pelo negro é a mesma voz que o aprisiona por meio do discurso dominante. Um dos pilares da Teoria Racial Crítica é desafiar a ideologia dominante, a qual se manifesta por meio de “reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes” (FERREIRA, 2014, p. 293).

Esse pilar da TRC dialoga com o mito da democracia racial, que prega que todos somos iguais, e por isso, não existe racismo. Contudo, vamos observar, por meio dos dizeres dos alunos, que o mito da democracia não corresponde à realidade observada; esses dizeres foram produzidos ao longo das interações que aconteceram durante a aula da atividade 3 (ANEXO E) e nas respostas dos alunos na questão “E” da atividade 1 (ANEXO C).

*R12: Professora: Gente, quando vocês olham as novelas da Globo, as séries vocês assistem, vocês conseguem ver mais negros ou brancos?*

*Pedro: Só tem brancos!*

*Caroline: Preto só trabalha!*

*Pedro: É tudo pobre. (Atividade 3)*

Podemos perceber nos discursos dos alunos efeitos de sentido que nos reportam ao processo escravista do negro no Brasil. O nosso país recebeu 40% dos africanos traficados para serem escravizados e foi o último país ocidental a abolir a escravidão, o que ocorreu em 1888. Além disso, o governo brasileiro financiou ações para o embranquecimento da população por meio de políticas que incentivaram a imigração de italianos, alemães e poloneses, com o objetivo explícito de alcançar o branqueamento absoluto da população, o que deveria acontecer, gradualmente e ao longo de algumas gerações, por meio do casamento interracial (ANYA, 2017, p. 21).

Após a abolição da escravidão, a população negra foi esquecida pelas autoridades,

restando viver nas periferias do Brasil. Segundo Gilberto Maringoni<sup>40</sup>, o período pós-escravatório no Brasil foi marcado por descaso, preconceitos e injustiças. Os negros no Brasil foram libertos, mas não lhes foram dadas condições para que pudessem se reestruturar social e financeiramente. Então, o número de pessoas que cometia crimes aumentou, estando sempre relacionado à população negra.

Desse modo, uma percepção negativa em relação à negritude foi produzida pelo discurso colonizador, na qual o negro é percebido como um problema social. Como apresenta Bhabha (1998, p. 111), “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. Assim, os discursos que permeiam nossa sociedade decorrem dos sistemas criados pela classe dominante para perpetuar a dominação dos povos, mesmo que atue de uma forma velada. Somente via educação formal pode haver uma mudança no *status quo*, por meio da qual pessoas negras, além de instruídas e profissionalizadas, aprendam também a se sentirem e (re)conhecerem como importantes em todas as esferas sociais.

Resquícios da escravidão ainda estão fortemente presentes no imaginário social. Ao ter contato com o racismo na aula, os alunos deixam escapar as suas percepções do lugar do negro no Brasil. Ao mostrar negros somente em posição de servidão, as novelas e séries podem funcionar como um mecanismo de perpetuação do racismo estrutural. Como observado na fala da aluna Caroline, refletindo o discurso produzido pela mídia, “preto só trabalha”. O dizer “só trabalha” recobra a visão da mão de obra negra no período escravocrata, quando o negro, desumanizado, servia apenas para trabalhar — servindo.

Na fala do aluno Pedro, é possível perceber como a ideologia dominante está presente. Por meio do advérbio “só”, a fala do aluno ressoa as pessoas que estão presentes na posição de poder, ou seja, pessoas brancas. Pedro, ainda, ao complementar a fala da colega Larissa, enuncia: “É tudo pobre”, reforçando um imaginário social, que diz que pessoas negras não ocupam posições de poder e não ascendem socialmente. A fala do aluno nos ajuda a compreender situações quando pessoas negras ocupam um lugar diferente do esperado pela sociedade, ou seja, o negro dificilmente é imaginado/visto em lugares diferentes do trabalho árduo e mal remunerado, da criminalidade, das vilas, das favelas e da pobreza. Tomemos como

---

<sup>40</sup> Disponível em: [https://www.geledes.org.br/o-destino-dos-negros-apos-abolicao-por-gilberto-maringoni/?gclid=Cj0KCQjwi7DtBRCLARIsAGCJWBpTBcTdxv0e7n9xpwoBdEpeBWMI6VskwNoZKm\\_M6H9o0LXJeOnEyZoaAm6eEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/o-destino-dos-negros-apos-abolicao-por-gilberto-maringoni/?gclid=Cj0KCQjwi7DtBRCLARIsAGCJWBpTBcTdxv0e7n9xpwoBdEpeBWMI6VskwNoZKm_M6H9o0LXJeOnEyZoaAm6eEALw_wcB). Acesso: 20 de out. de 2019

exemplo o caso da professora e historiadora belo-horizontina<sup>41</sup>, Luana Toletino, que, enquanto caminhava pela rua, foi abordada por uma mulher branca que perguntou se ela fazia faxina. Nessa mesma direção, trago o relato pessoal de um evento que me ocorreu em 2016.

Um dia, estava chegando em casa e decidi entrar pela portaria secundária do meu condomínio, que fica localizado em um bairro relativamente nobre em Belo Horizonte. Para ter acesso por essa entrada, que é monitorada pelo porteiro que fica na entrada principal, precisamos acionar o interfone; assim, o porteiro verifica, por meio da câmera de segurança, se a pessoa é moradora ou não do condomínio, e, somente após esse processo, a sua entrada é liberada. Contudo, faltando alguns passos para chegar na portaria, uma senhora branca estava entrando. Então, acelerei o passo para poupar um pouco de tempo evitando o processo de identificação. Então, a mulher fecha o portão de forma brusca e começa a gritar por socorro. Tive que lhe explicar que era morador, e ela pediu-me que eu me identificasse ao porteiro. Mesmo após ouvir do porteiro que eu era morador, a senhora ficou me observando caminhar para o meu bloco. Entrei em casa extremamente triste, chorei bastante, e evitei entrar por aquela passagem por um bom tempo.

Bhabha (1998, p. 105) apresenta que o estereótipo é uma estratégia do discurso do colonialismo, “é uma forma conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido algo que deve ser ansiosamente repetido” (1998, p. 105). Então, é por meio do processo ambivalência presente no estereótipo que os processos de subjetivação dos indivíduos se tornam possíveis e plausíveis. O autor exemplifica o processo de ambivalência por meio da duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano. Então, a ambivalência concede validade a esse estereótipo colonial.

Nas palavras do autor,

Ela [a ambivalência] garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individualização e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve estar em *excesso* do que pode ser provado ou explicado logicamente. (grifos do original) (BHABHA, 1998, p. 106)

O imaginário social ainda é permeado de posições e lugares estereotipados que o negro deve ocupar socialmente. No caso de Luana, por ser uma mulher negra, a senhora automaticamente assumiu que ela era faxineira, profissão que não ocupa socialmente um *status*

---

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/voce-faz-faxina-nao-faco-mestrado-sou-professora/>. Acesso em: 20 de out. de 2019

de privilégio. Para a mulher branca, Luana não poderia ocupar outra posição além daquela a que lhe é historicamente relegada em razão de sua cor. Da mesma forma, para a mulher que não me deixou entrar no condomínio, possivelmente por eu ser um homem negro, eu não teria condições de morar em um condomínio tão caro. Aqui a ambivalência apontada por Bhabha se faz presente, em que o negro só pode ocupar o lugar que estereótipo lhe permite.

Nos dizeres dos alunos, “Preto só trabalha”, “É tudo pobre”, é interessante observar que o trabalho desempenhado pelo negro não é o mesmo de uma pessoa branca, pois não é um trabalho que enriquece. Quando pessoas brancas trabalham muito são percebidas como *workaholic*, o que é uma característica/estereótipo de pessoas bem-sucedidas. Em oposição, a fala do aluno — “preto só trabalha” — trata-se de resquícios da escravidão, pois o trabalho do negro é percebido socialmente com um trabalho infundável, braçal, mal remunerado, regado a episódios de humilhação, nos quais os brancos reforçam sua histórica posição de poder. Mesmo que as pessoas negras trabalhem muito, não alcançam o mesmo nível de consumo e prestígio que as pessoas brancas.

O pilar da Teoria Racial Crítica, que aborda uma perspectiva interdisciplinar, pode ser alinhado ao estereótipo apresentado por Bhabha para uma análise mais detalhada das manifestações do racismo. Esse construto da TRC propõe que devemos estender nossas análises “para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como a sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia” (FERREIRA, 2014, p. 243). Ao adotar uma concepção interdisciplinar, é possível realizar uma “análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam” (FERREIRA, 2014, p. 243).

Bhabha (1998, p. 107) argumenta que a construção do sujeito colonial exige uma “articulação das formas da diferença - raciais e sexuais”. É preciso considerar que o corpo do sujeito está sempre marcado e dividido pelo seu gênero e sua cor. Assim, como apresentado pela TRC e por Bhabha, as questões de gênero e cor se encontram nas situações relatadas anteriormente. É importante nos perguntarmos: Se Luana fosse uma mulher branca, a senhora teria questionado se ela fazia faxina? E se eu fosse um homem branco, a senhora teria se assustado e fechado o portão do prédio onde moro, me impedindo de entrar em minha casa? Se as atividades fossem compostas apenas por pessoas brancas, o aluno diria que só tinha branco nas atividades? Ao trazermos à memória discursiva o que a população carrega em relação à população branca, sabemos que a resposta a essas perguntas é “não”. Como percebido na fala de Pedro, ao afirmar que só preto é pobre, via o não-dito, que também produz efeitos de sentido, o aluno também diz que somente pessoas brancas são ricas e ocupam posições de destaque na

sociedade. Vale ressaltar que esse discurso reproduzido pelo aluno ocorre inconscientemente via interdiscurso; ele não consegue controlar, a todo momento, o que ele (re)produz.

Do mesmo modo, observemos os dizeres abaixo, que também ecoam resquícios da escravidão na memória discursiva:

*R13: P: Gente, e na letra E “Policemen don’t like black people” [...] por quê?*

*Caroline: Porque tem preconceito, porque **ele é branco e se acha melhor que o negro** só que ninguém não é melhor que ninguém.*

*Arthur: Porque **o negros geralmente vive em favela e policial não gosta de favela.***

*Joana: Porque pra eles **negro que parece bandido e branco não.** (Atividade 3, 12/06/2019)*

*R14: Marcos: Sim, o namorado da minha tia **não conseguiu emprego porque as pessoas não gostavam da aparência dele.** (Atividade 3, 12/06/2019)*

*R15: Luiza: Sim, meu primo **teve que cortar o cabelo porque a polícia parava ele muito e ele não conseguia emprego.** (Atividade 3, 12/06/2019)*

Na fala da aluna Caroline (R13), em que é dito “porque ele é branco e se acha melhor que o negro”, pode-se depreender explicitamente o privilégio social garantido às pessoas brancas. É possível perceber que a cor branca concede um poder social sobre as pessoas negras. E esse poder é um resquício da escravidão, quando o branco tinha poder jurídico sobre o negro. Então, quando trazida a questão racial, as relações de poder são assimétricas, e esse poder ainda reverbera no discurso das pessoas. O uso do verbo “ser” (R13) no presente do indicativo ajuda a perceber os sentidos de ser branco/ ser negro socialmente. Socialmente, ser branco representa estar no poder, ser bonito e privilegiado, ao passo que ser negro significa sempre ser subjugado, ainda que inconscientemente.

Nos recortes 14 (“o namorado da minha tia não conseguiu emprego porque as pessoas não gostavam da aparência dele”) e 15 (“meu primo teve que cortar o cabelo porque a polícia parava ele muito e ele não conseguia emprego”) é possível ver como os padrões de beleza na sociedade são pautados em uma beleza eurocêntrica. As características fenotípicas influenciam diretamente em como o sujeito é visto pela sociedade.

Socialmente, a beleza de pessoas brancas é mais valorizada se comparada à beleza de pessoas negras. Por exemplo, quando um homem branco deixa sua barba crescer, a sociedade entende que ele está seguindo uma moda ou simplesmente não teve tempo para aparar a barba.

Em oposição, quando um homem negro deixa a barba crescer, ele é visto como sujo e maltrapilho. Da mesma forma, o cabelo afrodescendente feminino é alvo de piadas racistas quando está grande, as pessoas perguntam como ele é levado e questionam sua higienização, imputando um mau cheiro ao cabelo.

Por isso, nas atividades elaboradas nesta pesquisa, utilizamos fotos de pessoas afrodescendentes que não se encaixavam no padrão eurocêntrico. Ou seja, utilizamos pessoas negras que usavam seu cabelo natural, vestiam roupas da cultura africana, tinham o tom da pele mais escuro e os traços do nariz e boca mais acentuados. Tomamos cuidado na escolha das imagens para que, inconscientemente, não usássemos imagens de pessoas que passaram pelo processo de embranquecimento, como argumenta Jorge (2012). É importante que pessoas negras se vejam nos materiais da forma como elas são e não adequadas ao padrão de beleza branco, em que a pessoa só é considerada bonita se tiver “traços finos”.

Nos recortes 14 e 15, o princípio da centralidade do conhecimento experiencial presente na Teoria Racial Crítica também se manifesta. A Teoria Racial Crítica leva em consideração as experiências vividas pelas pessoas de cor como “credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas” (CARRASCO, 1996 *apud* FERREIRA, 2014). Isso acontece porque socialmente o negro nunca se fala, ele é sempre falado. E quando as pessoas, geralmente brancas, falam sobre o negro, a questão racial nunca é levada em consideração. Apesar de os alunos relatarem algo que aconteceu com algum conhecido, o fato de essas pessoas terem falado sobre aquela experiência já auxilia o aluno na sua compreensão das diferentes manifestações do racismo.

Na fala da aluna Luiza, também está presente um fator social que reflete resquícios do período pós-escravidão no Brasil. Como mencionado anteriormente, o negro foi libertado e, de certa forma, largado às margens da sociedade. Ao invés de fornecer suporte para que essa população pudesse se reestruturar socialmente, o governo adotou medidas que financiavam a importação de mão-de-obra de países como Itália, Alemanha e Polônia. Assim, ao sair de um período de escravidão, o povo negro foi libertado e lançado à própria sorte, sem nenhum auxílio seja do Estado, seja dos seus antigos proprietários, fazendo com que o índice de criminalidade entre essa população aumentasse, causando-lhe danos que podem ser percebidos nos dias atuais.

Portanto, ao enunciar “a polícia parava ele muito”, a fala de Luíza reflete a visão que a polícia ainda carrega sobre a população negra. Essa visão nos ajuda a compreender os números de pessoas negras que são mortas por policiais no Brasil. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, dos 5.896 boletins de ocorrência de mortes devido a intervenções policiais entre 2015 e 2016, 76,1% das vítimas eram negros: 5.769 homens e 42 mulheres. E

grande parte dessa parcela é jovem: 35,5% têm idades entre 18 e 29 anos. Em 2018, o número de mortes cometidas por policiais na ativa subiu para 6.160 pessoas<sup>42</sup>.

Assim, discutir as questões raciais na sala de aula faz-se necessário para que mudemos esses números e a percepção do negro em nossa sociedade. Por meio do ensino da LI, as discussões levantadas em sala corroboram para uma possível reconstrução e ressignificação identitária do outro. Ao enunciar “a polícia parava ele muito”, a fala de Luíza faz emergir a identidade que pessoas negras ainda carregam no imaginário da nossa sociedade, assim, ao conscientizar os alunos sobre esse estigma, é possível que o racismo institucional seja quebrado e novas representações sejam construídas.

A seguir, apresentamos dizeres que apontam para os efeitos de sentido ao se adotar uma educação antirracista.

*R17: Professora: Gente, na frase Many African Americans don't trust hospitals, que quer dizer: Muitos afro-americanos não confiam nos hospitais. Por que vocês acham que isso acontece?*

*Matheus: Por causa do racismo!*

*Luana: Eles dão preferência pros branco.*

*Rafael: É eles sempre deram preferência pros branco.*

*Luana: Eles não tratam os negro bem igual os branco.*

*Matheus: Eu vi no Facebook uma vez que eles dão remédio pior pros negros. (Atividade 4, 19/06/2019)*

*R18: Pesquisador: Por que eles não confiam nos hospitais? Por que isso acontece?*

*João: Porque eles têm os seus próprios meios de se tratar.*

*Camila: Eu acho é que pode ter acontecido algo que eles não gostaram e tomaram trauma.*

*Fernanda: Por causa do racismo né!*

*Pesquisador: Como assim por causa do racismo?*

*Fernanda: Porque as pessoas devem fazer algum tipo de coisa ruim com eles deve ser. (Atividade 4, 19/06/2019)*

Nos recortes 17 e 18, é possível perceber a recorrência da hierarquização racial na sociedade. É claro para os alunos que pessoas brancas possuem privilégios em relação às pessoas negras, contudo, eles não sabem nomear o porquê disso; então, por meio da glosa causal “por causa”, os alunos indicam o racismo como maior causador dessa hierarquização racial presente na sociedade. Contudo, sabemos que isso é um resquício da escravidão que ainda permeia o social.

---

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/racismo-institucional-leva-policia-do-brasil-e-dos-eua-a-matar-mais-negros-e-pobres/>. Acesso em 21 de out. de 2019

Na fala de Luana “Eles dão preferência pros branco”, está presente, por meio do uso do verbo “dar”, o racismo estrutural que também se manifesta no atendimento hospitalar. Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde, realizada em maio de 2015, pessoas negras sentem maior discriminação do que brancos, esse percentual é maior entre pretos (11,9%) e pardos (11,4%), ambas nomenclaturas adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) das quais a soma representa a população negra. Esses dados corroboram para compreendermos a fala de Luana; pode-se perceber que, para as pessoas que estão na posição de poder, a vida das pessoas brancas importa mais que a vida de pessoas negras.

A consciência sobre a discriminação racial presente na sociedade brasileira trazida pelas discussões auxilia a contestar o mito da democracia racial. Como mencionado anteriormente, o mito da democracia racial afirma que “como não temos preconceito racial no Brasil, aqui (no Brasil) não temos discriminação racial”. Assim, esse mito funciona como um discurso cujo objetivo é deslegitimar e neutralizar possíveis reivindicações por direitos da população negra no Brasil.

Falar sobre racismo ainda é um tabu para muitos brasileiros. O mito da democracia racial está tão engendrado no discurso e no imaginário social que, quando questionadas sobre o racismo, as pessoas dizem que ele não existe ou que não se sentem confortáveis para falar sobre o tema. Teixeira (1992) ainda discute que, no mito da democracia racial, o sujeito afrodescendente é visto como “a fonte que gera a discriminação” (GOMES, 2012, p. 55), retirando a culpa, de certa forma, da população branca e não-branca.

Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. (GOMES, 2005, p. 56)

Durante a pesquisa, foi possível observar que os alunos não se sentiam muito confortáveis para falar sobre o racismo. Isso se deve ao mito da democracia racial, engendrado no inconsciente dos alunos. Então, por meio de um processo de familiarização com o tema, com o passar do tempo, os alunos começaram a falar sobre o tema de forma explícita, sem precisar recorrer a depoimentos anônimos. Assim como houve uma tentativa falha de extinguir a população negra por meio do casamento interracial, o mito da democracia racial corrobora para que haja um apagamento ou esquecimento da escravidão.

No recorte 18 (dezoito), ainda está presente a seguinte fala: “Porque eles têm os seus próprios meios de se tratar”. Podemos depreender, a partir do dizer do aluno, algumas representações que perpassam as religiões de matrizes africanas. O discurso colonizador colocou essas religiões em um lugar negativo, sempre relacionado à feitiçaria ou “magia negra”. Na época da colonização (ou melhor dizendo, invasão), quando o negro era sequestrado do seu país e trazido para a colônia, era também obrigado a seguir a religião do colonizador.

Ainda no recorte 18 (dezoito), Camila enuncia: “pode ter acontecido algo que eles não gostaram e tomaram trauma”, e Fernanda fala: “as pessoas devem fazer algum tipo de coisa ruim”. Nesses dizeres, reverbera uma ideia de esquecimento ou apagamento, em que o aluno não sabe nomear a escravidão. Esse não nomear perpassa conceitos de memória (PÊCHEUX, 1999), memória discursiva (PÊCHEUX, 1999; ORLANDI, 2013) e pós-memória (HIRSCH, 1990, 2008; MATTOS, SOARES, 2018). Retomando a noção de memória apresentado por Pêcheux (1999), a memória é aquilo que os sujeitos experienciam e se lembram. E a memória discursiva “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os “implícitos” (ou seja, os pré-construídos, os discursos atravessados) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (p.52).

Ao observarmos os discursos que perpassam eventos de horror da história da humanidade, como o holocausto ou as grandes guerras, tanto por parte das comunidades envolvidas quanto da mídia, é possível perceber um tom de revolta. É comum vermos diferentes comunidades se solidarizando com os povos que sofreram com esses acontecimentos, contudo, quando se trata da escravidão do negro, a revolta, o horror em relação a como o negro foi tratado durante esses quase quatro séculos não se mostra presente, tampouco percebemos solidariedade com esse povo.

No movimento de lembrar e esquecer, acontecimentos podem ser apagados ou esquecidos. Apesar do grande número de trabalhos acadêmicos relacionados à escravidão, percebe-se um apagamento ou esquecimento em relação ao tema. É preciso lembrar que, somente no Brasil, a escravidão durou mais de 300 anos. Segundo estudos conduzidos pelo historiador Manolo Florentino<sup>43</sup>, três quartos dos mercadores que controlavam o tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro entre 1790 e 1830 eram sediados no Brasil. Estima-se que 12,5 milhões de pessoas deixaram a costa africana durante o período da escravatura; dentre estes cerca de 2,5 milhões morreram durante o tráfico; e o número de pessoas mortas pelas atrocidades cometidas pelos seus senhores é incalculável. Nas escolas, a escravidão é

---

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/5/12/folhinha/4.html>

geralmente relegada ao Dia da Consciência Negra, sendo um tema negligenciado durante o resto do ano letivo.

Por conseguinte, não podemos deixar que essas atrocidades contra o povo negro sejam esquecidas. O escritor negro Ale Santos utiliza a sua conta do *Twitter* com esse objetivo. Em entrevista ao jornal Sul21<sup>44</sup>, o escritor afirma que “Temos uma sociedade que nem lembra dos horrores da escravidão”. Assim, além de ensinar inglês, podemos utilizar as nossas aulas para buscar a justiça social. A afirmação de Ale Santos corrobora o não saber nomear a escravidão presente nos dizeres dos alunos Matheus (R17) e Camila (R18)

É preciso que esse período — que corresponde a mais da metade da história do nosso país — seja devida e continuamente memorado, a fim de que seja reparada a dívida histórica que a sociedade brasileira tenha com os escravizados e seus descendentes. Alguns países, como os EUA, debatem a questão da reparação dos descendentes de escravizados. Em oposição, no Brasil, o discurso de que as cotas são “racismo reverso” está em ascensão. É possível observar que as pessoas que enunciam esse dizer geralmente não possuem um conhecimento histórico-social em relação à população negra, e isso pode ser justificado pelo esquecimento desse período, engendrado pelas estratégias do discurso dominante, como aponta Bhabha (1998).

Como mencionado, a nomeação da escravidão estava barrada por meio do processo de lembrar e esquecer presentes no discurso. Contudo, no recorte 19, a seguir, a escravidão foi mencionada pelo aluno Lucas, que relaciona esse processo às pessoas negras. Vejamos o recorte:

*R19: Pesquisador: Após muitos anos de pesquisa, a ciência descobriu que essas classificações de raças são inventadas. Por que a sociedade inventou isso?*

*Célia: Para **dividir** os ricos e os pobres. (A aluna apontou para um pessoa negra e uma branca presente na cena da série, dando a entender que o branco é rico e negro é pobre)*

*Lucas: **Pra ver que tem uma raça melhor que a outra. Igual quando a gente pensa nas raça de cachorro. Tipo assim, um pitbull é melhor que um poodle.***

*P: Como vocês falaram comparando com a raça de cachorro, as pessoas um dia falaram que existia uma raça melhor que a outra. E o que aconteceu com isso com o passar do tempo?*

*Célia: **Dividiu** o mundo.*

*P: Dividiu o mundo como?*

*Lucas: **Escravizaram** as pessoas no mundo, os negros. (Gravação atividade 5, 26/06/2019)*

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2019/08/temos-uma-sociedade-que-nem-lembra-dos-horrores-da-escravidao-diz-escritor-que-conta-historias-do-povo-negro-no-twitter/>

Também é presente no discurso dos alunos a justificativa utilizada para se escravizar o povo negro. O negro era visto como um ser inferior em razão da cor de sua pele, e pregava-se que ele não possuía sentimentos ou inteligência, ou seja, o negro era percebido como ser inanimado, ou um animal. Durante a atividade 5, onde tivemos uma roda de conversa sobre raça e racismo de forma mais explícita, foi apresentado aos alunos um vídeo<sup>45</sup> em que uma personagem apresenta como a miscigenação entre pessoas negras e brancas ocorreu.

Em uma cena do vídeo, a personagem apresenta que pessoas negras eram vistas como animais pelos escravagistas, o que levou os alunos a formularem um exemplo a partir da analogia entre as raças de cachorro. Dessa forma, os alunos tiveram consciência que classificar as pessoas por raças funciona como um instrumento de segregação, e os danos causados por essa classificação é o racismo presente na sociedade.

A repetição do verbo “dividir” na fala dos alunos desliza as implicações do discurso eugenista de superioridade de raças. Assim, o discurso de raças servia somente para justificar a escravidão, como aponta Gomes (2012). Nos recortes que serão apresentados, analisaremos as implicações do racismo percebidas pelos alunos. Esses recortes foram extraídos da gravação da aula 2 (ANEXO D) e da atividade de coleta final (ANEXO H):

*R20: Pesquisador: Turma número 4, você já esteve em alguma situação em que você se sentiu discriminado?*

*Mayara: Uma certa pessoa né// **me chamou de cabelo de bombril.***

*Nara: Eu tenho padrasto né fessor// aí/ **ele é moreno escuro**/// um pouco mais escuro que você aí o amigo do patrão dele chamou ele de **chocolatinho preto e pobre, e meu padrasto ficou muito triste** aí depois ele foi preso. (Atividade 2, 14/05/2019)*

*R21: Vilma: **O racismo é algo desrespeitoso na vida pode ferir** outras pessoas **que você tá fazendo.** As aulas começou a melhorar quando ele chegou. (Atividade 2, 14/05/2019)*

*R22: Carmem: Nas aulas vimos que **o racismo é algo ruim que as pessoas fazem com os negros e que deixa eles triste.** (Coleta final, 03/07/2019)*

Primeiramente, precisamos observar como os alunos se referem à população negra. Anya (2017, p. 21) diz que o mito da democracia racial foi tão forte no Brasil que falar que alguém é negro passou a ser considerado uma atitude racista. Além disso, como discutido anteriormente, ser negro sempre denota algo ruim, negativo. Anya ainda aponta que, na sociedade brasileira, existem várias categorias entre branco e negro, como por exemplo, pardo e mulato. Nos dizeres dos alunos, estão presentes as nomeações “chocolatinho” e “moreno

<sup>45</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kjX3RW88jE>

escuro”. Essas expressões refletem um pensamento permeado na sociedade: qualquer coisa é melhor do que ser (chamado de) negro.

Para melhor compreender essas nomeações presente no discurso da sociedade influenciada pelo mito da democracia racial, retomamos alguns adjetivos que as pessoas utilizam para se referir à minha cor. É recorrente adjetivos como: “moreninho”, “café com leite”, “escurinho” e “bombom”. As pessoas utilizam esses adjetivos como uma forma de elogio, reverberando a negatividade presente no “ser negro”.

Bhabha (1998, p. 326) discute que ser negro representa ser membro dos “marginalizados, dos deslocados, dos diaspóricos”, além de fazer parte daqueles cujos “a própria presença é “vigiada” [...] — no sentido de controle social — “ignorada” — no sentido da recusa psíquica, e, sobredeterminada — projetada psiquicamente, tornada estereotípica e sintomática”. Essas construções ideológicas que perduram em relação ao negro corroboram para que haja um afastamento e negação de fazer parte dessa comunidade. Portanto, é preciso conscientizar a sociedade que ser negro não é algo ruim, e para conseguir essa conscientização é preciso falar sobre raça de forma explícita.

No recorte 21, o verbo “ferir”, em “O racismo é algo desrespeitoso na vida pode ferir outras pessoas que você tá fazendo”, desliza o sentimento de causar mágoa ou tristeza em alguém. Ou seja, além de o racismo ser algo desrespeitoso e ruim, como apontam as alunas Vilma e Carmem, essa ação produz efeitos nas pessoas que sofrem com ele. Os efeitos de sentido presente por meio da repetição do verbo “fazer”, nos recortes 21 e 22 (*nas aulas vimos que o racismo é algo ruim que as pessoas fazem com os negros e que deixa eles triste*), apontam para o sentimento causado pelo racismo. Ao enunciar que o racismo deixa os negros tristes, a fala de Carmem reflete como a população negra reage ao preconceito. O sentimento presente nessa situação não deveria ser de tristeza, mas de indignação, ou, até mesmo, de revolta. O fato de o negro se sentir triste indica uma passividade em relação à situação de racismo vivida, apontando para a forma como o negro é subjugado e como a dominação e controle do branco ainda opera sobre o negro, silenciando-o.

Bhabha (1998, p. 111) argumenta que o discurso colonial produz “o colonizado como uma realidade social”, ou seja, os sujeitos são sempre vistos e falados de uma mesma forma, sem conseguir dela se desprender. Então, por meio do discurso dominante, a população negra é sempre colocada em uma posição passiva. Assim, o negro é sempre um *sujeito assujeitado* do discurso dominante e colonial. As pessoas não estão acostumadas a verem negros respondendo a situações de racismo, e quando respondem, são considerados “barraqueiros” ou “frescos”.

É preciso mudar a relação que a população negra possui com o racismo. E uma forma de fazê-lo é a partir de uma educação pautada no desafio à ideologia dominante e no compromisso com a justiça social, como defende a Teoria Racial Crítica. Com um movimento de resistência, aos poucos poderemos construir uma sociedade mais consciente das relações raciais que a permeiam. Ensinar e resistir deveriam ser sinônimos nas salas de aula nos últimos anos.

Em um momento em que, ao redor de todo o mundo, surgem projetos que parecem trabalhar no sentido de silenciar as vozes das minorias, é necessário discutir sobre os reais efeitos desses projetos. Temos, a critério de exemplo, o projeto Escola Sem Partido, que prega a “neutralidade” na sala de aula<sup>46</sup>, em que os professores não poderão abordar temas com “viés ideológico”. Ou seja, assuntos como sexualidade, racismo e homofobia serão retirados do debate em sala de aula. Sabe-se que esses “problemas” decorrem do discurso dominante que assujeita a população. E não falar sobre eles corrobora para que continuem existindo. Dessa forma, é preciso resistir por meio de uma educação antirracista.

Portanto, a partir dos excertos analisados, podemos perceber que, na sociedade brasileira, ainda existe uma ferida que não foi cicatrizada em relação à escravidão e ao racismo. A imagem do negro trabalhador, bandido e pobre ainda permeia o imaginário da nossa sociedade. E, como aponta a TRC, essa imagem só pode ser mudada por meio de ações que busquem questionar o *status quo* da classe dominante. A população afrodescendente está cansada de ser julgada, condenada e morta, efeitos de responsabilidade do discurso dominante que ainda permeia a nossa sociedade; por isso, é necessário ensinar inglês (e outras disciplinas) de uma forma racializada. Somente por meio de uma educação antirracista, que busque a justiça social e que atravesse os debates em sala de aula, conseguiremos mudar a posição do negro perante a sociedade, mostrando, assim, que as vidas negras importam.

### **3.4 Tem que falar mesmo**

A Teoria Racial Crítica, em seu fundamento que aborda a intercentricidade de raça e racismo, defende que “raça e racismo são endêmicas e permanentes na sociedade dos EUA” (FERREIRA, 2014, p. 243). Contudo, esse fundamento pode ser relacionado à sociedade brasileira quando pensamos na posição do negro em nossa sociedade em decorrência do processo discursivo em que ele é colocado ou *dito*. Nesta seção, vamos examinar o lugar da

---

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>

raça e do racismo na sala de aula. Para isso, analisaremos essa questão nas respostas dadas pela professora na entrevista final (ANEXO I). Vejamos o recorte 23:

*R23: Rebeca: **Eu gosto desses temas, mais voltados pro preconceito, a questão da aceitação das diferenças isso pra mim é muito interessante, é uma das coisas que deve ser discutida dentro das escolas para formação desses meninos e ter uma geração futura melhor né, ter menos preconceito menos dificuldades desses alunos negros de entrar no mercado de trabalho, menos exclusão porque esses alunos no futuro serão patrões um dia, de alguma forma podem excluir menos onde eles estiverem, então acho que essa discussão dentro da escola é interessante e válida, deve ser discutida e trabalhada e isso ai pra mim foi interessantíssimo, mesmo eu não sabendo trabalhar muito com eles, eu acho que deve ser uma discussão contínua em todo tempo que estiver na escola, então eu gostei, os temas são interessantes pra mim e pros alunos.** (Entrevista final, 10/07/2019)*

A fala da professora Rebeca aponta para uma identificação com os temas abordados, o que talvez tenha relação com a identificação racial da professora. Como mencionado anteriormente, a professora se declara negra, então, os temas funcionam como pontos de identificação para aquele sujeito. O verbo “gostar” presente na fala da professora também aponta para essa identificação, da mesma forma que a repetição do adjetivo “interessante” e a presença do superlativo “interessantíssimo” ao se referir ao uso dos temas. Contudo, a fala da professora também aponta para uma insegurança, ou para um não-saber abordar os temas em sala.

Ferreira (2006) argumenta que existe uma falta de preparo dos professores para ensinar raça/etnia, considerando as dificuldades percebidas quando eles/as colocam em prática o que eles/as, em teoria, aprenderam durante os anos de graduação. O dizer da professora “mesmo eu não sabendo trabalhar muito com eles”, ao se referir aos temas racializados, vai ao encontro da afirmação de Ferreira. Durante esta pesquisa, também notamos a dificuldade dos professores em abordar raça e racismo durante as aulas.

Após receber um convite para ministrar uma oficina, com duração de quatro horas, sobre raça nos materiais de ensino de língua inglesa pelo projeto EDUCONLE<sup>47</sup>, observamos que a maioria dos participantes não sabiam como abordar esse tema em suas aulas. No início da oficina, solicitamos aos participantes que escrevessem como eles entendiam o termo raça, se esse termo tinha alguma implicação em sua prática docente e se eles abordavam temas como raça e racismo em suas aulas. Dos quarenta participantes presentes, apenas cinco responderam a todas as perguntas. Os outros participantes responderam que não se sentiam confortáveis para

---

<sup>47</sup> Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFMG.

falar sobre esse tema ou que não o ensinavam em suas aulas.

Durante a fase de perguntas iniciais, alguns professores entenderam a palavra “*race*” como corrida e não como raça. Com base nesse acontecimento, tentamos observar, no decorrer da oficina, se isso aconteceu por razões de proficiência dos participantes ou pelos participantes não estarem familiarizados com o tema. Chegamos à conclusão, de que, naquele grupo, formado por professores da rede pública estadual e municipal de ensino, isso ocorreu porque os professores não têm conhecimento sobre o tema, talvez pelo fato de o tema racismo não ter sido abordado de forma eficaz em sua formação.

Não de modo surpreendente, o trecho “esses alunos no futuro serão patrões um dia”, proferido pela professora sobre seus alunos brancos, aponta para o privilégio da branquitude interiorizado por ela. Durante o contato que tive com a professora, Rebeca sempre apresentou uma consciência sobre as relações raciais na sociedade. Por exemplo, antes de ser professora, Rebeca se formou em Relações Internacionais, contudo, desistiu da carreira por dificuldades em encontrar emprego, dificuldade essa que ela relaciona à sua cor. Talvez porque a área de Relações Internacionais conter mais pessoas brancas do que negras em posição de poder, a professora pressupõe que seus alunos vão sofrer o mesmo preconceito que ela sofreu, como veremos a seguir.

O enunciado da professora também reflete o lugar sobredeterminado do negro (BHABHA, 1998, p. 326) nas relações sociais. No dizer “ter menos preconceito menos dificuldades desses alunos negros de entrar no mercado de trabalho”, a professora já assume que esses alunos vão enfrentar dificuldades em decorrência de sua cor. Assim, para a professora, falar sobre raça em sala de aula pode funcionar como uma forma combativa para diminuir o preconceito com pessoas negras, pensamento que vai ao encontro da Teoria Racial Crítica.

Então, para Rebeca, o professor pode funcionar como um mediador entre as questões raciais e a sala de aula. Abordar esses temas pode provocar incômodos e desconfortos, contudo, como aponta Rebeca em sua fala por meio da repetição dos verbos “provocar” e “necessitar” no recorte 25, os temas são necessários para que os alunos criem uma consciência racial, auxiliando no seu processo de identificação, como veremos nos próximos recortes discursivos:

*R24: Ah, eu na verdade, não consegui enxergar um aluno que não ficasse incomodado, teve um certo incômodo maior por alguns /// por certos alunos por talvez ter vivido alguma situação, talvez eles ficassem mais incomodados porque aquilo relembra, e talvez o fato de não falar incomode menos, porque discutir levanta aquela questão: até agora eu achei que você não tava me enxergando como negro e agora você tá me enxergando, pra algumas*

*peessoas isso é pior do que levantar uma discussão, eu discordo, **tem que falar mesmo**. Meu irmão fala que tem muito preconceito porque a gente fala sobre, ele diz que se a gente não falasse as pessoas não teriam consciência e não teria preconceito, eu não concordo. Isso tem que ser discutido para ser diminuído.*(Entrevista final, 10/07/2019)

*R25: Rebeca: [Falar sobre racismo] Causa um **incômodo**, mas é algo necessário né aquele **incômodo** que é necessário, **um incômodo que a gente precisa provocar nas pessoas**, porque pra você mudar alguma coisa **você precisa incomodar** aquilo tem que ser algo que mereça uma mudança, você só vai querer mudar algo que te **incomoda**, então é **necessário provocar um certo incômodo sim**, principalmente naqueles que sofrem, talvez **ele não ta enxergando o motivo dele se sentir excluído** é por causa daquilo e precisa provocar uma mudança **pro menino acordar, um sacolejo, mesmo incomodando**. (Entrevista final, 10/07/2019)*

Os dizeres da professora vão ao encontro do nosso primeiro eixo de análise, o estranhamento e incômodo dos alunos ao perceberem a presença do negro nas atividades. Por meio da repetição do verbo “incomodar” e suas variações, Rebeca reafirma que falar sobre raça gerou um incômodo nos alunos por eles não estarem acostumados a falar sobre o tema. E o incômodo gerado dialoga com a TRC ao desafiar o discurso dominante que está presente nos alunos.

O dizer que intitula esta seção, “tem que falar mesmo” (R24), foi produzido pela professora, e dialoga com o princípio da Teoria Racial Crítica em relação ao desafio à ideologia dominante. Parafrasticamente, desafiar essa ideologia significa incomodar, falar sobre o racismo, “dar o grito”. Então, as atividades guiadas por essa teoria atuaram como um gatilho para essas reivindicações tomarem forma e fazerem sentido para os alunos.

Ao trazer o exemplo de seu irmão, podemos ver como o discurso do colonizador reverbera no colonizado. O mito da democracia racial é tão forte na formação discursiva de seu irmão que, ao achar que não existe racismo, talvez por não se ler enquanto negro, não perceber o racismo ao seu redor ou não desejar (inconscientemente) fazê-lo, o irmão de Rebeca reproduz o discurso do opressor. Não falar sobre o racismo e suas implicações somente torna o discurso colonial mais forte. Como apresentado anteriormente, no mito da democracia racial o sujeito afrodescendente é visto como “a fonte que gera a discriminação” (GOMES, 2005, p. 55), por consequência, a culpa do racismo recai sobre o negro, e a fala do irmão da professora serve para ilustrar essa culpabilização do negro pelo racismo.

Na fala da professora, o incômodo sentido pelos alunos está relacionado à negação de pessoas afrodescendentes se enxergarem como negros. No dizer “eu achei que você não tava me enxergando como negro e agora você tá me enxergando”, está presente esse afastamento

dos alunos com a sua identificação racial, notado pela professora. Esse enxergar enunciado pela professora dialoga com o conceito de raça como uma construção social que parte do outro. Como discutido anteriormente, ser negro no Brasil é algo difícil, então, por meio de processos inconscientes, os sujeitos se afastam dessa classificação.

No trecho “ele não tá enxergando o motivo dele se sentir excluído”, reverberam as formas de manifestação do racismo. Como observado nos dizeres dos alunos na seção anterior, o racismo divide as pessoas. Além de uma divisão racial, ele também divide as pessoas socialmente. Durante a entrevista final, a professora sempre se referia aos alunos negros como mais quietos e reclusos das interações sociais da sala. Portanto, esse dizer implica que, para o aluno entender a sua solidão, a questão racial precisa tomar corpo, e, para isso, ela precisa ser debatida de forma explícita. Assim, as atividades racializadas podem funcionar como um “sacolejo” para provocar um reposicionamento identitário naqueles alunos que não se leem como negros. Essa provocação é necessária uma vez que, socialmente, esses alunos já são lidos como negros; a sua cor de pele já os condena a um lugar do qual somente após ter uma consciência racial, poderão tentar sair.

Podemos concluir que o professor (de LI) pode funcionar como uma ponte entre raça/racismo e a sala de aula. Como aponta a Teoria Racial Crítica, falar sobre raça é necessário, pois quando não o fazemos, reproduzimos o discurso da ideologia colonialista dominante. Além disso, ao aparecer na sala de aula, esses temas causam incômodos e estranhamentos porque desafiam a ideologia dominante presente naquele lugar.

### **3.5 Conclusão**

Além de ensinar língua, essas análises serviram para mostrar que é possível alinhar um ensino racializado ao ensino de língua estrangeira. Contudo, para isso, é preciso que os professores sejam preparados e treinados para sair do ensino tradicional, que funciona como um perpetuador da ideologia dominante, e partir para um ensino crítico, em que raça e racismo se façam presentes. Assim, poderemos mostrar para a sociedade que vidas negras existem e são importantes.

Dessarte, a partir do uso de atividades racializadas na sala de aula de língua inglesa, alguns efeitos e sentidos emergiram nos dizeres corroborando para que as vidas negras passam a importar, sendo percebidas e vistas pelos alunos: o estranhamento em relação à presença do negro; a LI tornou-se presença a partir das atividades e discussões conduzidas; marcas da

escravidão se manifestaram no dizer dos alunos e o lugar da raça na sala de aula mostrou-se no dizer da professora.

Dessa forma, concluímos este capítulo com a certeza que, de acordo com diferentes contextos e participantes, novos efeitos e sentidos podem emergir, considerando que a experiência com a raça e com o racismo ocorre de formas singulares. Reiteramos que, por uma questão metodológica, não verificamos possíveis avanços linguísticos dos alunos participantes após o uso dos materiais racializados, pois para atingir tal objetivo, seria necessária uma pesquisa longitudinal. Sigamos, então, para as nossas considerações finais.

# DIZERES FINAIS SOBRE RAÇA, RACISMO E VIDAS NEGRAS

## Conclusão

Como percebemos, o mito da democracia racial criou na sociedade uma falsa igualdade racial no Brasil. Assim, quando situações racistas acontecem, automaticamente elas são refutadas por esse mito. Quando dizemos que as vidas negras importam somente no discurso, estamos nos referindo às práticas e costumes que reverberam na sociedade. Por exemplo, é muito comum, nas redes sociais, as comoções em relação à morte de crianças; no entanto, pode-se perceber uma maior comoção popular quando essas mortes são de crianças brancas, pois quando crianças negras, essas mortes são sentidas e faladas apenas pelo nicho da população que se importa com causas afrodescendentes.

Podemos trazer como exemplo desastres naturais: quando ocorrem em países do centro ou predominantemente brancos, as pessoas não pensam duas vezes em criar financiamentos coletivos e outras ações, contudo, quando vemos esses desastres em países africanos, não existe a mesma comoção. Por isso dizemos que as vidas negras importam apenas no discurso da sociedade, pois, nas diversas formas de manifestação do racismo, existe um discurso que todas as vidas importam, mas se nos atentarmos para as vidas alvo de maior comoção, percebemos que ainda são as vidas de pessoas brancas.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa foi averiguar os efeitos e sentidos de práticas acadêmicas que auxiliem no combate ao racismo na sala de aula de língua inglesa. Assim, para atingir o objetivo proposto, *materiais de ensino racializados* ou *atividades racializadas* — que são atividades embasadas na Teoria Racial Crítica, dentro das quais o negro estava em posição de protagonismo — foram produzidos e adaptados. Por meio do uso dessas atividades, foi possível perceber desconfortos e estranhamentos em relação à presença do negro por parte dos alunos; a língua inglesa tornando-se presença; os resquícios da escravidão no discurso dos alunos e o lugar da raça e do racismo na sala de aula.

Sobre os desconfortos e estranhamentos, vimos que podem estar relacionados à forma como a figura do negro, historicamente, tem sido “embranquecida” nos livros, ou seja, adequada aos padrões do discurso dominante eurocêntrico, para que não cause desconfortos ou polêmicas. Ao passar por esse processo de embranquecimento, além de perder características histórico-culturais, o negro tem sido representado por estereótipos criados pelo discurso do colonialismo (BHABHA, 1998), ocupando uma posição secundária nas imagens dos materiais didáticos.

Em decorrência do processo mencionado, os sujeitos não estão acostumados a ver pessoas afrodescendentes em posição de protagonismo ou a discutir sobre raça e racismo, pois

esses são assuntos considerados sensíveis pelas editoras. Inconscientemente, os alunos são levados a perceber somente os valores do discurso dominante e, dessa maneira, o sujeito estranha quando encontra algo que está fora das inscrições ideológicas engendradas na formação do seu discurso.

Ademais, a análise do *corpus* linguístico aponta para um reposicionamento dos sujeitos em relação à presença do negro e discussões étnico-raciais. Reis (2018, p. 370) discute que esta reorganização do sujeito “nas relações consigo, com seu saber-fazer, com o outro” pode ser compreendida como deslocamentos subjetivos. Esses deslocamentos ocorreram após os alunos perceberem a importância e a existência das vidas negras, portanto, por meio dessas atividades, as vidas negras passaram a importar não somente no discurso do senso comum, mas também para os alunos.

Os temas desenvolvidos nas atividades também propiciaram oportunidades para que o inglês se tornasse presente para os alunos. Como enunciado pela aluna Larissa no recorte discursivo 07 (sete), os temas deram um “tchan” na aula. Dessa maneira, foi possível perceber que o “tchan” sentido pela aluna estava relacionado à experiência do momento com o inglês. Assim, foi percebida a recorrência do “tchan” nos dizeres de outros alunos.

Para o aluno Matheus (R08), o “tchan” se manifestou de forma a fazer com que o aluno mudasse o seu comportamento em sala. Por meio das *inscrições* do sujeito (SERRANI-INFANTE, 1998), o “tchan” experienciado por Matheus também se manifestou no discurso do aluno ao utilizar o verbo “like” no lugar do verbo “gostar” no trecho “mais agora eu *like* muito”. Portanto, trazer temas raciais para a aula de inglês pode implicar em oportunidades para aprender a língua e discutir sobre o racismo com os alunos.

Outro deslizamento referente ao “tchan” experienciado pelos alunos está relacionado ao sentimento de prazer. Para os alunos Raíssa (R09) e Gustavo (R10), houve satisfação e entretenimento após as aulas trazerem temas raciais. É importante observar que, para o aluno Gustavo<sup>48</sup>, a experiência do “tchan” foi tão significativa que passou pelo seu corpo, ele sentiu vontade de ir ao quadro e escrever a sua opinião sobre a aula.

Trazer assuntos relacionados à raça e ao racismo durante as aulas também corroborou para que marcas deixadas pela escravidão se manifestassem nos dizeres dos alunos. Uma primeira demonstração dessas marcas é o lugar do negro na sociedade. Para os alunos, o negro ainda é percebido em trabalhos considerados subalternos ou em situação marginalizada. Como visto, esse lugar reflete a posição do afrodescendente não só na sociedade, mas também no livro

---

<sup>48</sup> Esse caso é representativo da análise.

didático. Por meio do discurso colonial (BHABHA, 1998), que retrata o colonizado como algo anormal ou hediondo, as relações de poder são perpetuadas na sociedade via discurso.

Os enunciados dos alunos também apontam para o poder aquisitivo associado ao negro pela sociedade. Ao enunciar que negros só moram em favelas ou que policiais não gostam de negros, esses dizeres refletem como o afrodescendente era visto no período da escravidão. É preciso mudar essa visão por meio da conscientização da sociedade, conscientização que parte de um processo de representação de pessoas negras em posição de poder ou privilégio.

Do mesmo modo, a forma como o negro reage ao racismo se manifestou nos dizeres dos alunos. Ao sofrerem racismo, as pessoas afrodescendentes se sentem tristes e impotentes. Essa passivização do negro ocorre porque, durante o período da escravidão, esse sujeito era silenciado pelo opressor. As pessoas negras deveriam, perante essa situação de silenciamento, responder, rebelar-se, mas não é o que acontece na maioria das vezes; elas ficam tristes e deixam passar essas situações, em um processo de silenciamento. É necessário conscientizar a população negra, dizendo-lhe que comportamentos racistas são inaceitáveis, o que será possível apenas quando o racismo for tratado de forma explícita na nossa sociedade.

Do mesmo modo, foi possível perceber um apagamento ou esquecimento em relação à escravidão no Brasil. Muitos alunos não sabiam ou não queriam nomear esse evento cruel na história da humanidade. O não querer nomear pode estar relacionado a um dos efeitos do mito da democracia racial na sociedade, mito esse que criou um sentimento de esgotamento sobre a escravidão ou sobre o racismo no Brasil. Como aponta Gomes (2005), muitos cidadãos se sentem desconfortáveis para falar sobre esses assuntos, desconforto perceptível no discurso de muitos alunos.

Acreditamos que o não saber nomear a escravidão como causadora do racismo pode estar relacionado ao esquecimento do assunto no intradiscurso da população. Como visto, percebe-se uma maior comoção em relação a eventos como o Holocausto judeu, contudo, é preciso lembrar que não só os judeus sofreram com algo que assassinou a sua população. Lembramos que o nosso objetivo ao trazer à luz essa discussão não é diminuir o sofrimento de algum povo, mas mostrar que relações raciais também perpassam o movimento de lembrar/esquecer algum evento.

A última implicação observada por meio do uso das atividades racializadas foi o lugar da raça na sala de aula. Por meio dos dizeres da professora, falar sobre raça e racismo opera como um instrumento de combate ao preconceito racial. Esses dizeres dialogam com o construto da Teoria Racial Crítica, que defende o tratamento desses temas de forma mais

incisiva. A TRC também defende que não falar sobre o racismo auxilia a perpetuá-lo na sociedade.

Falar sobre raça e racismo na sala de aula também é percebido pela professora como uma forma de despertar uma consciência racial nos alunos. Para a professora, o incômodo causado em falar sobre o assunto é necessário para que ocorra uma mudança na sociedade. Como vimos, uma das estratégias da ideologia dominante opera por meio do não falar. Não falar sobre racismo, não falar sobre machismo, não falar sobre homofobia. Como demonstrado por Bhabha (1998) e pela Teoria Racial Crítica, esse silenciamento funciona com um instrumento de perpetuação das estruturas poder.

Assim, podemos perceber que o papel do professor está relacionado a proporcionar oportunidades para que os alunos discutam e reflitam sobre os assuntos. Contudo, é importante ressaltar que, muitas vezes, o professor não possui o conhecimento sobre como trazer esse debate para sala de aula e, ao mesmo tempo, ensinar a língua alvo. Por isso, no final deste trabalho, encontram-se disponíveis as atividades e os planos de aula utilizados durante a pesquisa.

O nosso objetivo não é apresentar uma fórmula que o professor vai seguir e chegar a um resultado. Pelo contrário, como defendido pela pedagogia do pós-método, cada sala de aula apresenta praticidades, possibilidades e particularidades específicas. Dessa maneira, esperamos que essas atividades desempenhem o papel de inspirar professores que queiram debater raça e racismo na sala de aula de língua inglesa.

Além da falta de preparo técnico para abordar os temas raciais em sala, muitos professores enfrentam limitações no seu ambiente de trabalho, como, por exemplo, ser impedido de falar sobre assuntos considerados polêmicos. Para esses professores, deixamos como sugestão trabalhar nas pequenas oportunidades que a nossa profissão nos proporciona. Às vezes, uma breve indagação sobre um aspecto recorrente no livro, ou uma provocação para que os alunos reflitam sobre situações do cotidiano podem funcionar como instrumento de combate ao racismo.

Esperamos que este trabalho tenha cumprido o seu objetivo de auxiliar na formação de práticas antirracistas no ensino de língua inglesa. Em tempos de desafios, falar sobre raça e racismo funciona como uma forma resistência. Da mesma forma que nossos antepassados resistiram à escravidão e às opressões, precisamos resistir, por meio da consciência de classe e racial. Não deixemos de falar sobre esses assuntos nas salas de aula.

A partir de um incômodo sentido pelo pesquisador, conduzir o presente estudo foi uma maneira encontrada para libertar algo que estava aprisionado no ser negro do pesquisador.

Apesar de ter sido uma trajetória difícil, da mesma forma que a trajetória do negro no nosso país foi e ainda é, ao falar do outro o pesquisador também falava de si; as dificuldades sentidas foram necessárias para que fosse possível uma ressignificação do falar sobre raça e racismo na sala de aula de língua inglesa.

A Teoria Racial Crítica, alinhada à Análise de Discurso, pode funcionar como um importante instrumento para combater o racismo. A ferida relacionada ao racismo e à escravidão ainda não foi cicatrizada. Assim, percebemos que um dos passos para curar essa ferida em nossa sociedade é fazendo com que as vidas negras realmente sejam importantes e não continuem sendo silenciadas e apagadas por um discurso racista colonizador.

A partir dos efeitos e sentidos apresentados neste trabalho, percebemos que ainda não é possível se falar de uma “conclusão” para a questão racial no Brasil e na sala de aula de língua inglesa. Entendemos que falar sobre raça e racismo deve ser um movimento contínuo a partir das lacunas detectadas no que já foi feito, em um movimento de resistência. Nossos ancestrais lutaram para que novas oportunidades existissem para os povos negros, para que suas vidas começassem a importar, primeiramente se libertando da escravidão — lutas que devem ser reconhecidas como o primeiro passo de uma longa caminhada contra a opressão racial. Assim, é o objetivo desta pesquisa mais uma proposta de resistência.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. et. al. Memória e produção discursiva do sentido. In: *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999. P. 11-17.
- ALEXANDER, J. C. A tomada do palco: performances sociais de Mao Tsé-Tung a Martin Luther King, e a Black Lives Matter hoje. *Sociologias*, Porto Alegre, 2017.
- ALLWRIGHT, D. Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview. *TESOL Quarterly*, Vol. 17, No. 2 (Jun., 1983), pp. 191-204
- ALMEIDA, N. F. P. et al. Formação docente e a temática étnico-racial na Revista Brasileira de Educação da ANPEd (1995-2015). *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, e230033, 2018.
- ANYA, U. *Racialized identities in second language learning: Speaking Blackness in Brazil*. New York: Routledge, 2017.
- BARNES, M.C. ; GERMAIN, E.K. ; VALENZUELA, A. *Teach for America's long arc: A critical race theory textual analysis of Wendy Kopp's works*. Education Policy Analysis Archives, 2016, Vol.24.
- BIESTA, G. Tornar-se presença depois da morte do sujeito. In. BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Autêntica, BH. 2017. p. 55-80.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 10/07/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- CAMARGO, M. Atlântico negro paiol: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa? 2012. 171 f. *Dissertação* (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.
- CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cad. CEDES*, Campinas , v. 35, n. 95, p. 37-55, Abr. 2015.
- CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 139-160.
- CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (maternas e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Org.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade: formação de professores (línguas materna e estrangeira) leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2011. p. 23-74.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, 2015. DELGADO, R.; STEFANCIC, J. *Critical Race Theory: An Introduction*. New York

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DOMINGUES, P. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.39, pp.517-534. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>.

DIAS, L.R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília, DF: MEC; Secad, 2005. p.49-62.

FARIAS, K. G.; FERREIRA, A. J. Livro didático de língua inglesa e o que os discursos escritos revelam sobre identidade racial. *Revista Travessias - Unioeste*, v. 8, n. 3. 2014.

FERREIRA, A. J. Formação de professores de língua inglesa e o prepara para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, p. 171-187. *Línguas & Letras*. 7. 171-187. 2006.

\_\_\_\_\_. Percepções de professores de línguas sobre o processo de produção de materiais de ensino. *LL Journal - CUNY - N.Y - USA. LL Journal*, v. 6, 2011. Disponível em: <<http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/771/899>>. Acesso em: 20 Out. 2019

\_\_\_\_\_. *Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 6, n. 14, p. 236-263, out. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/141>>. Acesso em: 18 out. 2019.

FERREIRA, S. A. Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as. *Dissertação*. UNIOESTE, 2011

FOUCAULT, M. Histoire de la sexualité I. La Volonté de Savoir. Paris: Gallimard, 1976. In: FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas : uma arqueologia das ciências humanas / Michel Foucault ; tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos)*

GAY, L. R.; AIRASIAN, P. *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill; Prentice Hall, 2000.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: *Identidade & discurso : (des)construindo subjetividades*[S.l: s.n.], 2003.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Rev. adm. empres.* [online]. 1995, vol.35, n.3

JORGE, M. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. *The Latin Americanist*, p. 79-90, Dec., 17, 2012. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1557-203X.2012.01178.x>

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, 2009, p. 307-328.

MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memory, Postmemory and Critical Language Teacher Education. *Analecta Política*, 8(15), 2018, 239-258.

MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de aula de inglês. *Revista da ABPN*. v. 7, n. 17, jul. – out. 2015, p.65-81.

MOORE, C. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2007.

NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 1, n. 1, 1997.

NOVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2002.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2013.

ORLANDI, E. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. Metáforas Negras. In PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Metáforas do Cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p.105-119

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P.; DAVALLON, J.; DURAND J.-L.; ORLANDI, E. P.; PÊCHEUX, M. (Org.). *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. *SOLETRAS*, v.1, n.35, p. 359-378, 2018

REIS, V. S.; SÓL, V. S. A; CARVALHO, F. P.; GONÇALVEZ, I. L.; FERREIRA, L. P. M. (Re)Construindo saberes, fazeres e parcerias para a sala de aula de língua estrangeira. In. FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; CARVALHO, H. M. *A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação*. Campinas, SP: Pontes, 2019.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. *Cad. Pesqui.* [online]. 2009, vol.39, n.136, pp.157-174. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000100008>.

ROSSMAN, G.; RALLIS, S. *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. 2003.

SANCHEZ, G. V. Implementação da lei n. 10.639/2003 nos livros didáticos de língua inglesa: realidade ou ilusão? *Dissertação*. Universidade Federal do Paraná. 2015

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. *Relatório Final de Pesquisa*. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Ressonâncias discursivas e polidez em práticas de leitura e produção escrita. *DELTA* [online]. 2001, vol.17, n.1, pp.31-58

SILVA, T. M. G. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. *Direito UNIFACS– Debate Virtual*, n. 201, 2017. Disponível em: <<http://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760/3121>>. Acesso em: 14 out. 2019

SÓL, V. S. A. *Educação continuada e ensino de inglês: trajetórias de professores e (des)construção identitária*. Campinas: Pontes, 2015.

SMITH, A. M. Mudanças e/ou permanências: relações étnico-raciais no livro didático de língua inglesa. 2013. 130 f., il. *Dissertação* (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TAVARES, C. N. V.. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. *Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 2, p. 299-316, Aug. 2013.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TILIO, R. A Representação do Mundo no Livro Didático de Inglês: Uma Abordagem Sócio-Discursiva. *The Specialist*, v. 31, n. 2. 2010

# ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DE  
SELEÇÃO UNISALE

# Formulário de Seleção 2019

Prezados(as) Professores(as),

Por favor, preencham o formulário abaixo para a seleção de professores-parceiros do Projeto UNISALE para 2019.

Entraremos em contato com você por email. Por favor, cheque sua conta com frequência. Caso necessite nos contatar, envie email para [unisale.ufmg@gmail.com](mailto:unisale.ufmg@gmail.com)

Atenciosamente,

Equipe UNISALE.

**\*Obrigatório**

Endereço de email \*

Sua resposta

Nome completo \*

Sua resposta

Há quanto tempo você é professor(a) de inglês? \*

Sua resposta

Onde você trabalha? (Favor incluir nome da escola, endereço completo, nome do diretor, telefone, dias e horários de trabalho) \*

Sua resposta



Qual a sua demanda? Em outras palavras, como o UNISALE pode atuar juntamente com você em sua prática? \*

Sua resposta

Você participa ou já participou de algum programa de formação continuada na Faculdade de Letras (ex: Educonle; ConCol)? \*

Sua resposta

Gostaria de ser colaborador em uma de nossas pesquisas? \*

- Sim
- Talvez
- Não

Se você respondeu "Sim" na pergunta anterior, por favor, responda as duas próximas perguntas. Se você respondeu "Talvez" ou " Não", pode desconsiderar as próximas perguntas.

Como você se identifica

- Branco
- Pardo
- Negro
- Indígena
- Amarelo
- Outro

A sua identificação racial implica de alguma forma na sua prática pedagógica?

Sua resposta

Obrigada pelo seu interesse em participar do projeto, logo entraremos em contato! Em caso de dúvidas, envie um e-mail para [unisale.ufmg@gmail.com](mailto:unisale.ufmg@gmail.com).

**ANEXO B**

**ENTREVISTA INICIAL**

**COM OS ALUNOS**

**ENTREVISTA INICIAL COM OS ALUNOS**

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

1. Qual é a sua raça/cor?

\_\_\_\_\_

2. Como você entende as seguintes pessoas em relação à raça/cor delas?

	Branco	Pardo	Indígena	Amarelo	Preto	Outro (qual?)
Pai						
Mãe						
Irmão (ã)						
Avó						
Avô						

3. A aula de inglês é: (marque quantas alternativas quiser)

- ( ) Boa  
 ( ) Cansativa  
 ( ) Chata  
 ( ) Divertida  
 ( ) Envolvente  
 ( ) Excelente  
 ( ) Repetitiva

Ou: \_\_\_\_\_

4. Que relação ou interesse você tem com a aula de inglês?

- ( ) Amo  
 ( ) Gosto muito  
 ( ) Não gosto muito  
 ( ) Não ligo (indiferente)  
 ( ) Odeio

5. Você gosta do material didático usado nas aulas de inglês? Justifique.

---

---

---

---

---

---

6. Quando você pensa nas imagens do material didático da sua aula, quais sentimentos você tem?

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Dê uma olhada no seu livro de inglês. Você acha que as pessoas presentes nas fotos se parecem com você ou com algum conhecido? O que faz você achar isso?

---

---

---

---

---

8. Você acha que existe preconceito no Brasil? Se sim, quais? Justifique.

---

---

---

---

---

---

9. Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sim, conte um pouco sobre o acontecimento.

---

---

---

---

---

---

---

---

**MUITO OBRIGADO!**

# ANEXO C



### Lesson Plan

**Objetivo gramatical:** Introduzir o Present Simple – forma afirmativa

**Objetivo comunicativo:** Falar sobre hábitos e rotina

**Materiais necessários:** handout simple present – Chimamanda's quotes

**Tempo:** 40 minutos

Tempo	Atividade/ Procedimento
5 minutos	<p><b>Warm-down</b></p> <p>Antes de entregar a atividade, pedir aos alunos que digam os escritores que eles conhecem. E escrever no quadro. Ver se alguém falou algum escritor negro. Se não, perguntar: Do you know black/ african american writers?</p> <p>Se os alunos não falarem, citar:</p> <p>In Brazil, we have Carolina de Jesus, Conceição Evaristo e Machado de Assis.</p> <p>Around the world, we have Robert Frost, Maya Angelou, Octavia Butler, Toni Morrison and Chimamanda Ngozi, from Nigeria.</p> <p>Today, we are going to read some quotes from Chimamanda's books.</p> <p>Entregar a atividade.</p>
7 minutos	Ler com os alunos as citações e ir explicando o vocabulário.
5m	Fazer a atividade "a" junto com os alunos. E ir explicando os pontos gramaticais necessários.
7m	Dar tempo para os alunos fazerem a atividade "b" e corrigir. (5 m para fazer e 2 para corrigir.)
7 m	Explicar os verbos presentes na atividade "c" através de mímicas ou cognatos.  Dar tempo para os alunos completarem a atividade "c".
10m	As atividades "d" e "e" serão realizadas em forma discussão aberta. O professor deve provocar os alunos com diferentes perguntas de acordo com as respostas que forem surgindo.
10m	Pedir aos alunos que entreguem, por escrito, as respostas das questões "d", "e" e "f".



### PRESENT SIMPLE – TEACHER REBECA

1- This is Chimamanda Ngozi. She is a famous Nigerian writer. She writes about feminism, racial and social problems. Read some of Chimamanda's best quotes.



- a) "I **think** you **travel** to search and you **come** back home to find yourself there."
- b) "The single story **creates** stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue. They **make** one story become the only story."
- c) "Masculinity is a hard, small cage, and we **put** boys inside this cage."
- d) "I **have** to take my braids out for my interviews and **relax** my hair. If you **have** braids, they **think** you are unprofessional."

a) Write T (true) or F (false) in the following sentences:

- (     ) The verbs in **bold** are in the present form.
- (     ) The verbs in **bold** describe routine or habits.
- (     ) The verb "**creates**" is in the plural form.

b) Reorder the words to create sentences in the Simple Present form.

A) LIKE / I / USE/ THAT / WORD

---

B) IN NIGERIA / LIVES/ CHIMAMANDA

---

C) BRAIDS / WE / LIKE

---

c) Write two sentences describing your routine. You can use the verbs in the box:

Work – study – wake up – sleep – drink – eat – play video game – watch TV

d) What is your favorite quote? Why?

e) Na citação D, a personagem do livro descreve que ela precisa retirar suas tranças quando vai fazer uma entrevista de emprego. Por que isso acontece? Qualquer pessoa precisaria alterar sua aparência para ser entrevistado?

f) Você ou algum conhecido já precisou mudar a aparência para fazer algo? Ou deixou de conseguir alguma coisa por causa da aparência?

# ANEXO D



**PRESENT SIMPLE - NEGATIVE AND INTERROGATIVE FORMS - TEACHER REBECA**

**GRAMMAR SECTION**

1- You are going to read headlines from online magazines and newspapers. Observe the words in **bold** and answer the questions:

- a. Many African-Americans **don't** trust hospitals - The Chicago Tribune
- b. **Do** African Americans need quotas? - Amazon.com
- c. One-third of African Americans **don't** support Trump. - The Washington Post
- d. **Does** Taís Araújo have kids? - G1
- e. 'Police **Don't** Like Black People': African-American
- f. Lázaro Ramos **doesn't** vote in racist people - Band Brazil

- A. What do they have in common? \_\_\_\_\_
- B. What do the sentences “B” and “D” have in common? \_\_\_\_\_
- C. And the sentences “A”, “C”, “E” and “F”? \_\_\_\_\_
- D. And the sentences “D” and “E”? \_\_\_\_\_

2- Write 3 things you don't like to eat, watch, read or listen

---



---



---

**GROUP DISCUSSION QUESTIONS**

- 3- Qual a sua opinião sobre os acontecimentos presentes nas frases “A” e “E”? Por que isso acontece?
- 4- Você já esteve em algum tipo de situação em que você se sentiu discriminado? Se resposta foi afirmativa, o que aconteceu? Onde aconteceu? Quais eram as pessoas envolvidas? Como você se sentiu?

**HOMEWORK**

5- Procure em jornais, revistas ou sites da internet situações similares as que aconteceram nas manchetes lidas, que abordem o preconceito racial ou racismo no seu país, na sua região ou no mundo. Na próxima aula, discutiremos em grupo os resultados.

# ANEXO E



### Lesson Plan

**Objetivo gramatical:** Introduzir o genitive case

**Objetivo comunicativo:** Falar sobre diferença/diversidade cultural

**Materiais necessários:** handout genitive case – Maya Angelou's quotes

**Tempo:** 40 minutos

Tempo	Atividade/ Procedimento
5 minutos	<p><b>Warm-up</b></p> <p>Antes de entregar a atividade, perguntar aos alunos:</p> <p>O que é cultura para vocês?  O que é diversidade cultural para vocês?  O que você sabe sobre a cultura da cidade em que seus pais/avós nasceram?</p>
7 minutos	Ler com os alunos as citações e ir explicando o vocabulário.
5m	Fazer a atividade "1" junto com os alunos. E ir explicando os pontos gramaticais necessários.
7m	Dar tempo para os alunos fazerem a atividade "2" e corrigir. (5 m para fazer e 2 para corrigir.)
10m	<p>Reflexão</p> <p>Após discutir a diferença/diversidade cultural com os alunos, perguntar:</p> <p>Qual cultura é representada nos filmes e novelas? Por quê?  O que as pessoas geralmente pensam da cultura africana?</p> <p>Fazer a segunda parte da atividade em grupos.</p>
5m	Perguntar aos grupos os aspectos listados.
5m	<p><b>HOMEWORK</b></p> <p>Pedir aos alunos que conversem com os pais ou responsáveis sobre a história de sua família. De onde vieram? Quais as influências? Essas influências são boas ou ruins?</p> <p>Escrever um parágrafo para a próxima aula.</p>



**GENITIVE CASE – TEACHER REBECA**

**GRAMMAR**

1- You are going to read some Maya Angelou’s best quotes. Maya Angelou (1928–2014) was a modern American poet and writer. Maya Angelou is one of America’s leading female contemporary poets. Maya Angelou also succeeded much in the fields of theatre, acting, writing novels and as a member of the Civil Rights movement. Pay attention to the words in **bold**.



- a) Africa’s culture influenced different cultures.
- b) It’s hard because people think they have something to lose and the truth is they have everything to gain in trying to love somebody.
- c) A friend may be waiting behind a stranger’s face.
- d) There’s a world of difference between truth and facts. Facts can obscure the truth.

1) What do the words in bold in “A” and “C” have in common?

2) What about the words in bold in “B” and “D”?

2- Rewrite these sentences using the Genitive Case.

1) Os livros de Maya Angelou são bons.

2) A casa de Chimamanda é grande.

3) Os filmes de Lázaro e Tais são interessantes.

**REFLECTION**

3- What are the African’s cultural influences in Brazilian’s culture? Write in the chart below :

FOOD	DANCE	MUSIC	FESTIVALS	OTHERS

# ANEXO F



### Lesson Plan

**Objetivo comunicativo:** Aprender a concordar e discordar em inglês. Falar sobre identificação racial

**Materiais necessários:** Vídeo da série Black.ish, perguntas para guiar a discussão

**Tempo:** 40 minutos

Tempo	Atividade/ Procedimento
5 minutos	<p>Antes de exibir o vídeo, perguntar aos alunos:</p> <p>O que é raça? O que é etnia? Qual a raça predominante na sua família? E no seu país?</p>
7 minutos	<p>Escrever no quadro:</p> <p>I agree with you.</p> <p>I don't agree with you.</p> <p>I'm afraid I disagree.</p> <p>I disagree.</p> <p>Explicar aos alunos:</p> <p>turma, agora nós vamos aprender a concordar e discordar em inglês. Vamos estudar as frases no quadro.</p>
5m	<p>Oral practice</p> <p>Class, agora eu vou falar algumas frases e vocês vão dizer se concordam ou não.</p> <p>I like to study English.</p> <p>I like to live in Brazil.</p> <p>People have the same opportunities.</p> <p>Society respects different people.</p> <p>Racism does not exist.</p>
10m	Vídeo discussion

	<p>Class, agora nós vamos assistir um trecho de uma série chamada Black-ish. Essa série é sobre uma família negra americana que mora em um bairro rico e sofrem algumas situações preconceituosas. Por exemplo, a Bow sempre é confundida com pessoas da limpeza. Por que isso acontece?</p> <p>O trecho que vamos ver Bow está falando sobre identificação racial. Algumas pessoas nos EUA não consideram que ela seja negra por ter uma pele mais clara. Vocês concordam com isso?</p> <p>Exibir o vídeo 3 vezes.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=qA5kgobRpJU">https://www.youtube.com/watch?v=qA5kgobRpJU</a></p>
10m	<p>Discutir em grupo</p> <p>De onde vem a palavra mulato? Ela significa algo positivo ou negativo?</p> <p>No Brasil, quais são as palavras usadas para descrever pessoas que não são negras nem brancas? Por que isso acontece?</p> <p>Até 1967, negros e brancos não podiam se casar. Por que isso acontecia?</p>

# ANEXO G



### Lesson Plan

**Objetivo gramatical:** Introduzir pronomes demonstrativos (this, these, that, those)

**Objetivo comunicativo:** Reciclar o vocabulário sobre membros da família; apr

**Materiais necessários:** livro didático; objetos no plural e no singular

**Tempo:** 40 minutos

Tempo	Atividade/ Procedimento
3 minutos	<p><b>Grammar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para a explicação desse conteúdo, o professor deve ter em mãos alguns objetos que possam ser usados no singular e no plural. No caso, utilizaremos um celular e algumas chaves.</li> <li>• Colocar o celular perto e perguntar:  <b>Class, what is THIS in English?</b>            Esperar algum aluno responder e reforçar.            Yes! Very good! This is a cell phone. (colocar ênfase no THIS)  <b>Class, what are THESE in English?</b>            Esperar algum aluno responder e reforçar.            Yes! Very good! These are keys.. (colocar ênfase no THESE )</li> </ul>
5 minutos	<p>Escrever no quadro:</p> <p style="text-align: center;">SING - PLURAL (CLOSE) THIS - THESE</p> <p>Explicar aos alunos em inglês ou em português:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Class, use this and that for singular. These and those for plural. Pay attention, this and these is things close (fazer sinal corporal) and that and those for things far.</li> </ul>

3m	<p>Pedir aos alunos que abram o livro na página 39.</p> <p>Explicar aos alunos que eles devem desenhar quadro membros familiares e escrever o tipo de relacionamento deles com aquela pessoa.</p> <p>Class, now you have to draw/ desenhar/ (repetir a frase toda após a tradução) 4 family members here (apontar para o livro).</p>
5m	<p>Dar tempo para os alunos desenharem. (Enquanto os alunos desenhavam, o professor circula pela sala monitorando a atividade)</p>
10 m	<p>Ir lendo as frases com os alunos e repetindo. Explicar que eles devem escolher quais frases se usa apresentar alguém.</p> <p>Now, let's read together. You have to mark the sentences you use to introduce people.</p>
10m	<p>Fazer a atividade em dupla.</p> <p>Os alunos apresentam para o colega os familiares dos desenhos.</p> <p>Escrever no quadro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Who is this?</li> <li>• This is my mother.</li> <li>• Who are these?</li> <li>• These are my brothers.</li> </ul>
	<p><b>Group discussion</b></p> <p>Com o restante da aula, discutir com os alunos as seguintes perguntas: Is your family similar or different from the families in the book? Why?</p>

# ANEXO H

## ATIVIDADE DE COLETA FINAL



### Lesson Plan

**Objetivo gramatical:** Introduzir there is/are – formas afirmativas e negativas

**Objetivo comunicativo:** Falar sobre o bairro/ refletir sobre cidadania

**Materiais necessários:** handout there is/are

**Tempo:** 40 minutos

Tempo	Atividade/ Procedimento
5 minutos	<p><b>Warm-down</b></p> <p>Antes de entregar a atividade, perguntar aos alunos:</p> <p>O que você acha que é preciso para ser um cidadão?            Você se vê como cidadão? Se sim, por que? Se não, por quê?</p> <p>Quem foi Martin Luther King? O que vocês sabem sobre ele?</p> <p>Tem alguém no Brasil parecida com ele? O que essa pessoa faz/fez?</p>
5 minutos	Ler com os alunos as citações e ir explicando o vocabulário.
5m	Fazer a atividade “1” junto com os alunos. E ir explicando os pontos gramaticais necessários.
5 m	Explicar o vocabulário presente na atividade 2
10m	Dar tempo para os alunos fazerem a atividade “2” e corrigir.  (5 m para fazer e 2 para corrigir.)
7 m	<p>Discutir com o os alunos:</p> <p>Quais direitos os cidadãos brasileiros têm na nossa sociedade em relação aos seguintes assuntos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúde</li> <li>• Moradia</li> <li>• Educação</li> <li>• Assistência ao desemprego</li> <li>• Igualdade</li> <li>• Racismo</li> </ul>
10m	Pedir aos alunos que entreguem, por escrito, a segunda parte.



**THERE TO BE – TEACHER REBECA**

1) You are going to read some quotes said by Martin Luther King Jr. (January 15, 1929 – April 4, 1968), who was an activist who became the most visible representative and leader in the civil rights movement from 1955 until his assassination in 1968. Born in Atlanta, King is best known for advancing civil rights through nonviolence and civil disobedience. Observe the word in **bold**.



- a) “**There is** a power in love that eventually transforms individuals.”
  - b) “The more **there are** riots, the more repressive action will take place”
  - c) “**There is** something about hate that tears down and is destructive.”
- 1- What do the words in bold in sentences “a” and “c” have in common?

2- What is the difference between the words in bold in sentences “a” and “b”?

3- Complete the rule:

Use there \_\_\_\_\_ for singular. //// Use there \_\_\_\_\_ for plural.

2) Write two sentences describing your neighborhood. Follow the example:

Bakery – Square – School – Library – Post office – Hospital – Bank

There are banks in my neighborhood.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-----

Você escreverá uma narrativa sobre sua experiência com o ensino de inglês por meio de aulas que envolvam discussões sociais (racismo, cidadania, diversidade cultural, identificação racial). Inclua em sua história os temas: sua relação com o Inglês; opinião sobre as aulas com os temas; comportamento nas aulas de Inglês antes das aulas com temáticas sociais e depois.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# ANEXO I

## ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA

**Roteiro entrevista final com a professora**

1. Fale sobre sua trajetória como professor de inglês.
2. Fale sobre motivos que o (a) levou à procurar o UNISALE.
3. Fale sobre suas experiências no UNISALE
4. O que mais te marcou no UNISALE?
5. Fale sobre a sua prática.
6. Como você se vê como professor (a) de Inglês?
7. O que significa ensinar e aprender inglês?
8. Como seus alunos e a comunidade escolar em geral veem seu trabalho?
9. O que você achou dos temas trabalhados durante a pesquisa?
10. Como você percebe a reação dos alunos? Como você se sentiu?
11. Fique à vontade para acrescentar os comentários que desejar.

# ANEXO J

## TERMOS DE CONSENTIMENTO

## LIVRE E ESCLARECIDO

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Não Só De Verbo *To Be* (Sobre) Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, estará focada em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, nos permita observar algumas de suas aulas, a critério do seu professor, no decorrer do ano. Precisaremos também que você responda a alguns questionários sobre suas aulas e aprendizagem. Entendemos que é desconfortável responder a questionários e disponibilizar seu conteúdo a outras pessoas, mas garantimos total anonimato sobre você e sua produção. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato de você responder ao questionário (ou não), não terá influência na sua avaliação da disciplina de Inglês. Assim, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: [valdeni.reis@gmail.com](mailto:valdeni.reis@gmail.com). Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) aluno(a)

Valdeni da Silva Reis (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG  
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Não Só De Verbo *To Be* (Sobre) Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, investigará o espaço da sala de aula de língua inglesa com suas ações e atores. Estaremos focados, portanto, em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Assim, procuraremos compreender e interpretar os fenômenos e/ou acontecimentos arrolados nos limites da sala de aula.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, responda a questionários e participe de algumas entrevistas com a pesquisadora responsável e/ou com seus alunos de pós-graduação, no decorrer do semestre. Essas entrevistas serão gravadas em áudio. Precisaremos também que você escolha uma dentre as turmas em que trabalha para que, esporadicamente, possamos observar suas aulas. Gostaríamos, se possível, que você disponibilize alguns materiais e/ou atividades didáticas que você utiliza com seus alunos para nossas análises. Consideramos que os benefícios advindos da pesquisa superarão os possíveis desconfortos sofridos com a participação nas entrevistas, questionários, observação de aulas e exposição de material usado em aula.

Ressaltamos que, ainda que o material coletado possa ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato da escola, dos alunos e professores. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: [valdeni.reis@gmail.com](mailto:valdeni.reis@gmail.com).

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) professor(a)

Valdeni da Silva Reis (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG  
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho/ sua filha está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Não Só De Verbo To Be (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, estará focada em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que seu filho/sua filha, estando de acordo, nos permita observar algumas de suas aulas, a critério do professor, no decorrer do ano. Precisaremos também que ele/ela responda a alguns questionários sobre suas aulas e aprendizagem. Entendemos que pode ser desconfortável para seu filho/sua filha responder a questionários e disponibilizar seu conteúdo a outras pessoas, mas garantimos total anonimato sobre ele/ela e sua produção. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Seu filho/sua filha não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato dele responder ao questionário (ou não), não terá influência na sua avaliação da disciplina de Inglês. Assim, a participação dele/dela é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Seu filho/sua filha é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, o nome dele/dela não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: [valdeni.reis@gmail.com](mailto:valdeni.reis@gmail.com). Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai, mãe ou responsável pelo(a) aluno(a)

Valdeni da Silva Reis (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG  
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

