



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**ROBSON BATISTA MORAES**

**REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E REPRESENTAÇÕES DA  
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA PROVA ORAL DO EXAME CELPE-BRAS**

**SALVADOR  
2021**

**ROBSON BATISTA MORAES**

**REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E REPRESENTAÇÕES DA  
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA PROVA ORAL DO EXAME CELPE -BRAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para aquisição do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Scheyerl.

Coorientadora: Profa. Dra. Iracema Luiza de Souza.

SALVADOR

2021

Moraes, Robson Batista.

Reflexões Sobre a Questão Étnico-Racial e Representações da cultura afro-brasileira na prova oral do exame CELPE-BRAS / Robson

Batista Moraes. - 2021.

156 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl.

Coorientadora: Profa. Dra. Iracema Luiza de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 2. Língua portuguesa - Teste de aptidão. 3. Proficiência oral - Avaliação. 4. Estrangeiros - Assimilação cultural - Brasil. 5. Cultura afro-brasileira. I. Scheyerl, Denise Chaves de Menezes. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título

CDD - 469.824

CDU - 811.134.3(07)

**ROBSON BATISTA MORAES**

**REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO RACIAL E REPRESENTAÇÕES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA PROVA ORAL DO EXAME CELPE -BRAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para aquisição do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Dra. Denise Scheyerl.

Coorientadora: Dra. Iracema Luiza de Souza.

Aprovado em 19 de abril de 2021.

**Banca examinadora:**

---

Professora Orientadora: Dra. Denise Scheyerl (PPGLinc /UFBA)

---

Professora Coorientadora: Dra. Iracema Luiza de Souza. (PPGLinc/UFBA)

---

Examinador Interno: Dra. Denise Zogbhi (PPGLinc/UFBA)

---

Examinador Externo: Dr. Erivelton Santana (UNEB/EXAMINADOR DO CELPE-Bras)

---

Suplente: Dr. Felix Ayoh'Omidire (Universidade de ILÊ- IFé/PPGLIcult- UFBA)

---

Suplente: Dra. Edleise Mendes (PPGLinc/UFBA)

SALVADOR  
2021

Dedico este trabalho aos meus antepassados negros, aos meus pais, aos familiares, aos amigos de perto e os de longe.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus trino por me auxiliar na concretização desta etapa da minha vida.

Agradeço aos meus nobres antepassados negros e negras, que resistiram e resistem a todas as formas de discriminação racial e ao vil racismo antinegros à brasileira. Cabe pontuar que, se não fosse a luta histórica dos meus ancestrais, eu talvez não estaria aqui.

Aos meus queridos pais, Antônio Jorge Moraes e Edelzuita Batista, os quais sempre me inspiraram pela resiliência, bravura, militância e pelo suporte que me deram durante todo o meu percurso acadêmico.

Agradeço aos tios, tias, primas, primos, sobrinha e sobrinhos; às minhas avós Maria de Lourdes Souza e Zulmira Moraes (*in memoriam*) e aos meus avôs Aurelino Fagundes e Juvêncio Moraes (*in memoriam*), por serem exemplos de luta e honestidade.

Às queridas professoras doutoras Denise Scheyerl e Iracema Luiza de Souza pelo apoio, paciência e pelo acolhimento da minha pesquisa.

Aos meus irmãos Ricardo Moraes, Elton Moraes e Edson Batista (*in memoriam*).

À Capes, pelo apoio importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço, em especial, aos meus amigos e amigas Edna Soares, Ilma Menezes, Amanda Melo, Romário Sena, Hilda França, Sara Rodrigues, Maurício Anunciação, Ivanete Sampaio, Larissa Cruz, Dra. Alda Veloso, Vanuza Maia, Simone Moraes, Professor Ms. Júlio Cesar, Dra. Fernanda Machado, Ezequiel Cruz, Nilza Santos, Ernesto Nascimento que, atualmente, ensina português para estrangeiros na Nigéria, Carina Cardoso, Lícia, Conceição Lessa e a todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Quero agradecer à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLinC, aos professores, técnicos administrativos e todos os representantes discentes.

Aos queridos amigos do Grupo de Pesquisa Etnicidades, da UFBA, sob a coordenação da professora Dra. Florentina Souza.

Quero agradecer aos funcionários terceirizados que resistiram, bravamente, durante este problemático cenário político de cortes orçamentários e de grande ameaça aos trabalhadores, sobretudo aos negros e às negras que contribuem ativamente para a manutenção e o funcionamento da Universidade Federal da Bahia.

À turma de avaliadores e monitores do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-Bras, do Posto Aplicador da Universidade Federal da Bahia, pelo aprendizado e excelente trabalho prestado sob a coordenação da professora Dra. Iracema Luiza de Souza.

Quero agradecer grandemente à Representação Estudantil do PPGLinC, a saber, as doutorandas Ivanete Sampaio e Marília Pereira, por toda dedicação e empenho na busca por melhorias significativas no Programa.

Gostaria de expressar a minha gratidão aos docentes: Dra. Isabela Almeida, Dra. Florentina Souza, Dra. Marcia Paraquett, Dra. Emília Portella, Dra. Edleise Mendes, Dr. Elmo Santos, Dra. Raquel Nery, Dr. Maílson Lopes e Dra. Ana Lúcia Souza, por todas as relevantes contribuições à minha formação acadêmica.

Estendo os meus sinceros agradecimentos, também, a todos os meus colegas do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura e aos do Programa de Literatura e Cultura por terem me ensinado durante este curto período de tempo, mas que foi de muita valia para a ampliação de meus horizontes.

*Quando acadêmicos brancos reivindicam um discurso neutro e objetivo, eles não reconhecem o fato de que eles também escrevem de um lugar específico que, certamente, não é neutro, nem objetivo, nem universal, mas dominante. É um lugar de poder. Então, se meus escritos incluem emoções e subjetividade como parte do discurso teórico, eles, então, lembram que teoria é sempre localizada em algum lugar [porque] sempre é escrito por alguém.*  
(KILOMBA, 2019, p. 58).



## RESUMO

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-Bras é um exame brasileiro oficial que visa a certificar a proficiência de português como língua estrangeira (BRASIL, 2019). À vista disto, o objetivo desta investigação de cunho qualitativo e documental é apresentar uma análise crítica de como as representações da cultura afro-brasileira e as questões étnico-raciais são abordadas na prova oral deste exame. A amostra é constituída por 80 Elementos Provocadores (EPs), de quatro edições, no período compreendido entre 2003.1 a 2004.2, utilizados na parte oral do exame. Para a coleta dos dados, foram realizadas a seleção e análise dos EPs, objetivando verificar se eles trazem ou não questões sobre as relações étnico-raciais e, em caso afirmativo, se as perguntas contidas nos roteiros de entrevista relativos aos EPs selecionados espelham a realidade étnico-cultural do país ou, ao contrário, se apresentam tal realidade de forma minimizada, estigmatizada ou, ainda, se tais aspectos são totalmente ignorados. Além da análise de como a cultura afro-brasileira é descrita, busca-se também problematizá-la. Isto posto, são evocados, na investigação, os conceitos de língua e cultura, raça, estereótipo, branquitude, racismo estrutural, individual e institucional (ALMEIDA, 2018). Deste modo, a partir do que preconizam a Lei 10.639/2003 e o Parecer de 2004 do MEC/CNE, a pesquisa pretende contribuir para estudos no campo de português para falantes estrangeiros com vista a enfatizar a pertinência da diversidade étnico-racial brasileira como parte constituinte no cenário do ensino e aprendizagem de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL).

**Palavras-chave:** CELPE-Bras. Representações da cultura afro-brasileira. Ensino de português para estrangeiros. Prova oral. Questões étnico-raciais.

## ABSTRACT

The Certificate of Proficiency in Brazilian Portuguese for Foreigners - CELPE-Bras is an official Brazilian exam that aims to certify proficiency in Portuguese as a foreign language (BRAZIL, 2019). In this view, the objective of this qualitative and documental investigation is to present a critical analysis of how the representations of Afro-Brazilian culture, and ethnic-racial issues are addressed in the oral test of this exam. The sample consists of 80 Provocative Elements (PEs) of four editions in the period between 2003.1 and 2004.2, used in the oral part of the exam. For data collection, PEs were selected and analyzed in order to verify whether or not they bring questions about ethnic-racial relations and, if so, the questions contained in the interview scripts for the PEs selected reflect the country's ethnic-cultural reality or, on the contrary, if present such reality in a minimized, stigmatized way or, even, if such aspects are totally ignored. In addition to analyzing how Afro-Brazilian culture is described, it also seeks to problematize it. That said, the research evokes the concepts of language and culture, race, stereotype, whiteness, structural, individual and institutional racism (ALMEIDA, 2018). Thus, based on the law 10.639/2003 and the MEC/CNE report of 2004, the research intends to contribute for studies in the field of Portuguese for foreign speakers with a view to emphasizing the relevance of the Brazilian ethnic-racial diversity as a constituent part in the scenario of teaching and learning Portuguese for Speakers of Other Languages.

**Keywords:** CELPE-Bras. Representations of Afro-Brazilian culture. Teaching Portuguese to foreigners. Oral test. Ethnic-racial issues.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tarefas da parte escrita do exame CELPE-Bras .....	88
Quadro 2 - Quadro dos quatro níveis de certificação do CELPE-Bras .....	89
Quadro 3 – Edição do CELPE-Bras de 2003. 1 .....	101
Quadro 4 – Edição do CELPE-Bras de 2003. 2 .....	108
Quadro 5 – Edição do CELPE-Bras de 2004. 1 .....	111
Quadro 6 – Edição do CELPE-Bras de 2004. 2 .....	117

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CF – Constituição Federal
- CELPE - Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa Para Estrangeiros
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- EP – Elemento Provocador
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LA – Linguística Aplicada
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MRE – Ministério das Relações Exteriores
- PEC-G – Programa de Estudantes Convênio de Graduação
- PEC-PG – Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação
- PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas.
- PLE – Português como Língua Estrangeira.
- PL2 – Português como Segunda Língua
- UFBA – Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>15</b>
1.1	Palavras Iniciais .....	15
1.2	Relevância da Pesquisa .....	19
1.3	Contextualização e Justificativa da Pesquisa .....	22
1.4	Problema de Pesquisa.....	26
1.5	Objetivo Geral.....	26
1.6	Objetivos Específicos.....	27
1.7	Pergunta Geral de Pesquisa.....	27
1.8	Perguntas de Pesquisa .....	27
1.9	O Afro-Lugar de Fala do Pesquisador .....	27
1.10	Estrutura da Dissertação.....	31
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>32</b>
2.1	Postulados da Linguística Aplicada (fiz a inversão da posição).....	32
2.2	Relação entre Escravização e Racismo .....	38
2.3	Concepções de Racismo, Raça e Implicações.....	43
2.4	Identidade e Branquitude .....	53
2.5	A Questão Étnico-Racial, A Lei 10.639/2003 e As Políticas de Ensino de PFOL no Brasil.....	61
2.6	Língua/Linguagem e Cultura .....	71
2.7	O Ser Negro e a Cultura Afro-Brasileira.....	76
2.8	O Exame CELPE-Bras.....	85
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>91</b>
3.1	Pesquisa Documental .....	91
3.2	Pesquisa Bibliográfica.....	94
3.3	Pesquisa Qualitativa .....	95
3.4	Geração de Dados e Instrumentos da Pesquisa .....	97
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>100</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>120</b>
5.1	Retomada das Perguntas de Pesquisa.....	120
5.2	Contribuição do Estudo.....	124
5.3	Limitações Encontradas .....	125
5.4	Sugestões para Futuras Pesquisas .....	125
5.5	Palavras Finais. ....	127
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>129</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>136</b>
	<b>ANEXO 1 - EDIÇÃO 2008.2-6</b> .....	<b>137</b>
	<b>ANEXO A - EDIÇÃO 2003.1-2</b> .....	<b>138</b>
	<b>ANEXO A – EDIÇÃO 2003.1-2</b> .....	<b>139</b>
	<b>ANEXO B –EDIÇÃO 2003.1-12</b> .....	<b>141</b>
	<b>ANEXO B - EDIÇÃO 2003.1-12</b> .....	<b>142</b>
	<b>ANEXO C – EDIÇÃO 2003.1-15</b> .....	<b>144</b>
	<b>ANEXO C - EDIÇÃO 2003.1-15</b> .....	<b>145</b>
	<b>ANEXO D – EDIÇÃO 2003.2-8</b> .....	<b>147</b>
	<b>ANEXO D – EDIÇÃO 2003.2-8</b> .....	<b>148</b>
	<b>ANEXO E – EDIÇÃO 2003.2-18</b> .....	<b>150</b>
	<b>ANEXO E – EDIÇÃO 2003.2 -18</b> .....	<b>151</b>
	<b>ANEXO F – EDIÇÃO 2004.1-19</b> .....	<b>153</b>
	<b>ANEXO F- EDIÇÃO 2004.1-19</b> .....	<b>154</b>

<b>ANEXO G – EDIÇÃO 2004.2-14 .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO G – EDIÇÃO 2004.2-14 .....</b>	<b>156</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”!

Ângela Davis

### 1.1 Palavras Iniciais

Esta investigação, que possui um caráter indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), insere-se no campo epistemológico da Linguística Aplicada (LA), na grande área dos Estudos da Linguagem, na subárea de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e, em especial, no crescente campo de Ensino e Aprendizagem de Português para Falantes de Outras Línguas – PFOL (ALMEIDA FILHO, 2011).

Deste modo, a investigação tem como fito tecer reflexões críticas sobre questões étnico-raciais e representações concernentes à cultura afro-brasileira na prova oral do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras). Trata-se do único exame brasileiro oficial para comprovação de proficiência em português como língua não-materna, aceito em universidades e empresas brasileiras, bem como nos processos de revalidação de diplomas superiores, dentre os quais se destacam quantitativamente os de Medicina, em decorrência da implantação do Programa MAIS MÉDICOS, bem como por exigência para a obtenção de naturalização ou de outros fins (BRASIL, 2019).

Segundo a concepção de Almeida (2018), é quase impossível compreender a sociedade brasileira contemporânea sem considerar os conceitos de raça e racismo. Neste sentido, convém expor que a categoria raça continua sendo utilizada em diversos contextos no país como justificativa para segregar o grupo racial negro de qualquer tipo de protagonismo ou possibilidade de ascensão social, política, e, principalmente, econômica.

Na afirmativa da professora e estudiosa da área de ensino de PFOL da Universidade de Brasília – UNB, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, conforme expresso no seu relato a seguir, a presença e as discussões das questões étnico-raciais ainda são muito tímidas no campo de ensino e aprendizagem de português para falantes estrangeiros no Brasil, sobretudo no campo das pesquisas. Assim, Barbosa (2015), discorre:

[...] Nos últimos dez anos, pesquisadores brasileiros de diferentes áreas têm empreendido estudos dedicados às imagens e representações de negros e de indígenas em livros didáticos, na publicidade e na mídia, por exemplo. Entretanto, no que se refere especificamente ao contexto de ensino-aprendizagem do português língua-estrangeira ou segunda língua, na sua modalidade brasileira, a diversidade étnico-sócio-cultural tem sido tema pouco discutido (BARBOSA, 2015, p. 225).

Corroborando o pensamento de Barbosa (2015), faz-necessário sublinhar que o ato de ensinar uma língua estrangeira requer também que se envidem esforços para realizar um exercício de reflexão sobre os estágios sócio-históricos pelos quais essa língua alvo passou, sobre como a história cultural é narrada, representada e ensinada, por quem é comumente contada, e por qual perspectiva é predominantemente escrita e protagonizada.

Nesta direção, a estudiosa nigeriana Adichie (2019) orienta-nos a sermos cautelosos frente ao perigo da narrativa da história unilateral, ou seja, é preciso questionar a perspectiva etnocêntrica da história contada através da linguagem escrita ou falada, e apenas pela visão do poder-europeu. Em outras palavras, a aludida autora recomenda tomar cuidado quanto ao perigo da explanação da história que se pretende hegemônica, branco-centrada, absoluta e única. Nessa esteira, o contar da história de uma dada cultura por uma visão parcial conduz-nos à armadilha de privilegiar apenas algumas culturas, línguas e grupos raciais ditos hegemônicos em detrimento de outros. Posto isto, é sempre preciso interpelar a história.

É inconcebível se ensinar uma língua estrangeira sem levar em consideração o seu processo histórico-cultural e sem estimar a rica contribuição dos diferentes sujeitos históricos e culturais, a saber, negros, indígenas, europeus, os quais, ao entrarem em contatos culturais, mesmo que, por vezes, tensos, influíram ativamente nos modos de expressão nas relações sociais que, em certa medida, modificaram diversos elementos linguísticos e culturais da língua portuguesa.

Neste sentido, é indispensável se pensar no ensino e na aprendizagem do Português para Falantes de Outras Línguas assumindo a existência da relevante influência direta dos povos indígenas, europeus, imigrantes e, sobretudo, dos negros africanos, no processo de constituição do português e da cultura brasileira. Assim, é pertinente conhecer bem a história para não se reproduzir a narrativa contada apenas pelo viés do imaginário colonial branco-europeu.

O foco desta pesquisa não é discorrer sobre a sócio-história do português brasileiro (MATTOS E SILVA, 2004). Todavia, faz-se necessário considerar a história social brasileira pois, em certa medida, o seu processo sócio-histórico reflete em muitos aspectos a conjuntura sociocultural do presente momento em que se encontra o país.

Compete ressaltar que, em pleno século XXI, lamentavelmente, ainda existem discursos preconceituosos proferidos por políticos reacionários e seus iguais, baseados numa pseudo-ideologia de superioridade das raças, os quais, por sua vez, não se distanciam muito dos discursos e práticas racistas antinegros semelhantes às do período colonial. Presume-se que uma parte considerável do Brasil, em certa medida, não se envergonha do passado escravocrata porque, de diversas maneiras, tem buscado resgatá-lo.



O Brasil é um país que, infelizmente, passou por trágicos processos históricos - a colonização portuguesa, ditadura militar, golpes políticos, além de ser a última nação do Ocidente a abolir a escravização oficial em 1888, fruto de um processo de luta da população negra e não uma benesse concedida pela então Princesa Isabel.

A população negra no Brasil vivenciou e resistiu, a duras penas, a uma indecorosa história de quase quatrocentos anos de escravização de povos negros africanos que, mesmo após o fim da abolição, ainda vivem as nebulosas consequências herdadas dessa condição. Esse processo vexatório, para além de influenciar na constituição do imaginário cultural brasileiro, deixou cicatrizes profundas e danos irreparáveis para os povos negros africanos e os afrodescendentes, os quais lutam, ainda hoje, por plena cidadania, emancipação e condições mínimas de subsistência no Brasil e nas diásporas africanas<sup>1</sup>.

Para Tavares (2008), o conceito de diáspora africana ou negra tenta aproximar costumes e experiências de vida que os descendentes de africanos desenvolveram a partir dos inúmeros territórios nos quais eles foram alocados. Portanto, existem várias semelhanças religiosas, políticas, culinárias, estéticas e até mesmo corporais, na maneira de andar, falar e de se vestir, preservadas por estes povos negros dispersos no mundo.

Diante do exposto, é substancial discorrer que os negros foram compulsoriamente escravizados porque, de certo modo, o homem branco que gestava a sociedade escravista “definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (MBEMBE, 2017, p. 19). Contudo, cabe ressaltar que esse processo não foi pacífico. Apesar do que muitos persistem em afirmar, os negros sempre resistiram e ainda resistem contra todas as formas de opressão que lhes foram/são impostas no Brasil e nas diásporas africanas ou negras. Uma das formas de resistência em terras brasileiras se deu com a formação dos quilombos, com as Irmandades e, contemporaneamente, com o Movimento Negro Unificado, os coletivos, entre outros.

No que tange aos frequentes equívocos quanto ao emprego dos vocábulos escravo/escravizado, vale ressaltar a necessidade de se estabelecer uma distinção entre ambos. Nesse sentido, a população negra africana foi escravizada pelos colonizadores brancos que, no caso do Brasil, foram os portugueses. Logo, “a palavra escravo denota que esta seria uma condição natural dos negros”, ocultando que este grupo racial foi violentamente colocado nesta

---

<sup>1</sup> Diásporas africanas é o nome que se atribui ao fenômeno sociocultural e histórico que ocorreu em países além do continente africano, devido à imigração forçada, para fins escravagistas mercantis, que perduraram no período que se estende da Idade Moderna ao final do século XIX.

condição pela ação do sistema escravocrata europeu, como bem esclarece a pensadora Ribeiro (2019, p. 8).

Ainda na concepção de Ribeiro (2019, p. 9), as expressões escravização, brancos, negros, raça e racismo são palavras que estão diretamente imbricadas. Por isto, reitera-se que é quase inconcebível realizar estudos sobre questões concernentes à sociedade e à educação brasileira dissociados do conceito de racismo, raça e branquitude.

Contudo, é preciso sublinhar que, após a abolição oficial da escravização brasileira, o racismo se configurou e se amparou em outras bases, entre elas o racismo científico, que obteve o apoio da academia. Um exemplo disto é o mito da democracia racial, que defendia a existência de uma convivência harmoniosa entre negros e brancos, muito propagada por Gilberto Freire na sua obra *Casa Grande & Senzala* (ALMEIDA, 2018).

Neste entendimento, é primordial trazer para esta pesquisa a perspectiva histórica da cultura escravocrata brasileira e iniciar pela direta relação entre escravização e racismo, registrando suas consequências negativas para os povos negros e as reverberações também no campo educacional.

Assim, convém registrar o quanto este processo de escravização ainda vem beneficiando simbólica e, sobretudo, economicamente a população racialmente branca, enquanto a negra é tratada de forma sub-humana, sem acesso a direitos sociais básicos, dentre eles, a educação de boa qualidade, e à distribuição de riquezas (RIBEIRO, 2019, p. 9).

Nesta perspectiva, faz-se indispensável compreender que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, realizar um debate estrutural, porque o racismo brasileiro é sempre estrutural e estruturante de todas as relações sociais, como discorre o professor Sílvio Almeida (2018), em seu livro sobre racismo estrutural, a saber:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2018, p. 40).

Portanto, seguindo a direção do pensamento de Almeida (2018), parte-se, na presente pesquisa, da afirmação de que a persistência da presença do racismo estrutural na sociedade brasileira, por conseguinte, estende-se a absolutamente todas as esferas da sociedade. Assim, o sistema educacional, infelizmente, não se absteve dos seus nefastos resultados para a maioria da população negra.

Neste sentido, a educação escolar, a saber, a educação básica e superior, na figura dos seus agentes e gestores, tem um papel primordial na desconstrução do racismo antinegros, na visibilidade dos negros, no rompimento dos silêncios/exclusões e, sobretudo, na construção de novos saberes, nos quais os negros sejam devidamente reconhecidos como seres humanos e protagonistas de sua própria história.

Em vista disto, as disparidades sociais e educacionais entre os segmentos raciais branco e negro no Brasil têm como principal causa os impedimentos de acesso à educação aos negros no pós-abolição. Dentre eles, a determinação de uma Lei de 1837, da província de São Pedro do Rio Grande do Sul, na qual se afirmava que “são proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos” (MOACYR, 1940, p. 431).

Por fim, os cerceamentos educacionais formais impostos aos negros no período pós-colonial pelo estado brasileiro geraram danos geracionais irreparáveis ao segmento racial negro. O que se reflete até hoje nos baixos níveis de escolaridade, no limitado acesso à educação superior, na possibilidade de mobilidade social e, conseqüentemente, na ocupação de cargos importantes de tomada de decisões e poder no corpo social do país.

## 1.2 Relevância da Pesquisa

Diante da atual conjuntura política brasileira, do acentuado aumento das desigualdades sociorraciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID 19), e do clamor por uma educação escolar antirracista calcada em valores de igualdade, liberdade e do direito à vida, esta investigação faz-se necessária, inicialmente, porque se constitui na primeira pesquisa do Programa de Pós-Graduação sobre as relações étnico-raciais e representações da cultura afro-brasileira, tomando como principal objeto de estudo os Elementos Provocadores da modalidade oral do exame brasileiro CELPE-Bras.

Nesta sequência, os Elementos Provocadores utilizados na prova oral do CELPE-Bras são, basicamente, materiais didáticos que podem conter a conjugação de textos verbais e/ou verbo-visuais que funcionam como pontes para mediar o estabelecimento de uma conversa entre o avaliador e o candidato. Deste modo, as perguntas elencadas nos roteiros de interação estão diretamente relacionadas à proposta da temática central do conteúdo do EP.

Assim, torna-se necessário ressaltar que o presente trabalho pretende investigar qual a atenção conferida à questão étnico-racial na etapa da modalidade oral do exame CELPE-Bras, tendo em vista que, dado ao grande déficit de produções de pesquisas científicas na perspectiva das relações étnico-raciais, esta ação se traduz em uma atitude de relevância e urgência que

poderá contribuir para novos estudos no campo específico do português para estrangeiros no Brasil.

As questões sobre a cultura dos povos negros africanos e afro-brasileiros, apesar de serem pertencentes à realidade sócio-histórica brasileira e, também, de contribuírem de forma significativa para a constituição do português brasileiro e da cultura brasileira, lamentavelmente têm sido tratadas como algo secundário no ensino e nas pesquisas desse aludido campo no Brasil, conforme reforçam Barbosa (2015), Moraes (2020) e Silva (2018).

Tal realidade pode ser também evidenciada nos dados de pesquisas levantados sobre quatro universidades públicas baianas, nas quais as questões raciais têm tido um tratamento ínfimo como tema central de pesquisas no campo de PFOL, produzidas entre os anos de 2003 a 2020 no contexto das universidades públicas do estado da Bahia (MORAES, 2020).

O desenvolvimento desta pesquisa é substancial para suprir esta grande lacuna acerca da existência de trabalhos que seguem esta perspectiva afro-centrada, isto é, trazendo para o centro da discussão questões relativas aos povos negros e suas culturas. Desta maneira, destacam-se assim poucas produções científicas entre dissertações e artigos, como se pode constatar nas buscas em sítios virtuais de agências de fomento de pesquisas.

Além disto, verificou-se no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e nos bancos de dados de teses e dissertações de programas de pós-graduação das universidades públicas, especialmente as que possuem, em certa medida, ações de ensino e pesquisas no campo de PFOL, que o racismo não aparece como temática central de interesse nos trabalhos aí realizados.

De fato, há uma tímida atenção dada às questões étnico-raciais na produção de artigos científicos nesse referido campo, o que se configura em um desafio à realização desta investigação, porque se torna muito complexo conseguir reunir uma ampla e consistente bibliografia sobre tal temática no campo de PFOL em trabalhos realizados em universidades públicas brasileiras nos últimos anos.

Neste mesmo caminhar, esta averiguação é relevante na perspectiva social porque uma língua-cultura, como observa Mendes (2011, p. 143-144), “[...] é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, e o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturamos as nossas experiências e as partilharmos com os outros”. Isto posto, na presente dissertação, pode-se deduzir e refletir sobre de que modo as teorias da área de ensino de PFOL têm contribuído para um ensino mais culturalmente diversificado.

Assim sendo, no que se refere à relevância cultural, Almeida Filho (2002, p. 210) discorre que “[...] o lugar da cultura é o mesmo lugar da língua”. No entanto, e a despeito do

que é posto sobre o ensino de língua associado à cultura do seu entorno, o que comumente tem sido priorizado nas principais temáticas de pesquisas no campo de PFOL nos grandes polos de desenvolvimento e fomento de estudos desse ramo em instituições públicas baianas e brasileiras, em certa medida, não é, preferencialmente, a cultura afro-brasileira (BARBOSA, 2015; MORAES, 2020; SILVA, 2018).

No que tange à relevância desta pesquisa no aspecto político, é substancial explicitar que ela pode contribuir de forma significativa para a construção de futuros projetos que promovam e difundam um ensino de português para estrangeiros mais pautado na questão étnico-racial e alinhado à perspectiva de uma educação que promove a justiça social e, portanto, mais equânime e crítica (FREIRE, 1997).

Assim, é preciso lutar urgentemente por uma educação mais libertadora, antirracista e menos hipócrita (FREIRE, 1997), uma educação que contribua efetivamente para a formação inicial e continuada de professores mais críticos e, do mesmo modo, que colabore para que estudantes e professores sejam potencialmente engajados na luta pela justiça social e antirracista em todos os âmbitos da sociedade brasileira e, em especial, na esfera educacional.

Ainda no que se refere à significância desta pesquisa para a comunidade acadêmica em geral, faz-se vital expor que se pretende buscar preencher lacunas de trabalhos no campo epistemológico da Linguística Aplicada e, sobretudo, na subárea de ensino de língua portuguesa para estrangeiros, campo da linguagem no qual ainda existem poucas pesquisas elaboradas numa direção afro-centrada no cenário das universidades públicas brasileiras. Neste prisma, destacam-se as dissertações de mestrado de Silva (2018) e Duarte (2019), as quais tratam da questão racial na área de PFOL como centro de suas temáticas de pesquisas.

Nesta mesma linha de pensamento, esta investigação visa contribuir ativamente para a inclusão de mais uma ponderação com a temática racial negra, refletindo-se sobre as formas como são caracterizados e representados os diferentes grupos étnicos partícipes das culturas brasileiras e, sobretudo, o grupo racial negro, no conteúdo dos Elementos Provocadores do exame brasileiro CELPE-Bras em simbiose com a perspectiva de ensino que se pretende intercultural (MENDES, 2008). E, sobretudo, que o ensino contemple também a concreta diversidade étnico-cultural dos povos negros na sociedade brasileira.

Enfim, este trabalho visa preencher um déficit epistemológico da área em pauta, sugerir contribuições e possíveis resoluções de questões apresentadas, com vistas a colaborar com a ampliação do debate e o desenvolvimento de novas produções no campo de ensino e pesquisas de PFOL no Brasil, na região Nordeste e, especificamente, no estado da Bahia.

Por conseguinte, é relevante que os agentes políticos brasileiros oportunizem mais apoio financeiro que viabilize o desenvolvimento de novas pesquisas científicas numa perspectiva crítica neste campo do saber e, posteriormente, que os tais contribuam para a elaboração de Políticas de ensino específicas para a promoção, difusão e projeção dos estudos sobre o ensino e pesquisas de PFOL no cenário nacional e internacional.

### 1.3 Contextualização e Justificativa da Pesquisa

Convém pontuar que, além da importância da questão étnico-racial nos estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e, principalmente, no campo do ensino de português para estrangeiros no Brasil, esta discussão é relevante porque o racismo estrutural, infelizmente, é uma realidade ainda presente em todas as esferas da sociedade brasileira, sendo mais acentuado e reproduzido no sistema de educação e, portanto, faz-se necessário desconstruí-lo.

Por isso, é preciso ressaltar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, isto é, o racismo é um processo histórico, ideológico e político altamente sofisticado e excede as ofensas negativas individuais direcionadas a negros. Logo, deduz-se que a ausência do debate ético e de representações de pessoas negras em materiais didáticos, que podem ser utilizados em múltiplos contextos escolares, é um dos sintomas de um sistema ainda estruturalmente racista.

Observa-se ainda que a dimensão do poder é um elemento constitutivo das relações raciais, “todavia, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo racial sobre o outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto sobre o aparato institucional” (ALMEIDA, 2018, p. 36). Neste aspecto, o poder de determinados segmentos raciais e, portanto, daqueles que têm, em certa medida, o controle dos mecanismos institucionais é fundamental para se decidir, por exemplo, quais são os componentes curriculares, os autores, paradigmas e perspectivas teóricas que devem ou não ser privilegiados nas instituições educacionais (ALMEIDA, 2018).

É primordial explicitar que, em épocas de intensas tensões sociorraciais no país e em diversos contextos no mundo, é possível constatar o aumento do processo forçado de êxodos de pessoas na tentativa de buscar melhores condições de subsistência. Há, também, em certa medida, um aumento crescente pela demanda por aprendizagens de português como língua estrangeira/segunda língua e da cultura brasileira. Isto se dá porque a língua/linguagem é algo fundamental para o estabelecimento de diálogos entre indivíduos/culturas e o trânsito de qualquer pessoa em uma dada cultura.

Esta investigação está sendo possível porque tive o prazer de desenvolver uma pesquisa de Iniciação Científica, ainda na primeira graduação no curso de Letras Vernáculas na UFBA, a qual me possibilitou ampliar o meu olhar e percepção sobre diversas questões pertinentes à área do ensino de PFOL, no Grupo de Pesquisa Lince – Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino, sob a coordenação da professora Dra. Edleise Mendes, cujo tema investigado tratou sobre: O português como LE//L2 na América Latina: mapeamentos iniciais.

Compete ressaltar que esta investigação é também fruto de inquietações surgidas durante as ricas experiências vividas nas aulas durante o curso de Graduação de PLE na UFBA, ministradas pelos docentes Iracema Luiza de Souza, Edleise Mendes e Ricardo Gualda. Além de experiências marcantes como professor na área de PLE voltadas para estudantes estrangeiros intercambistas na Escola de Administração - ADM - UFBA, vinculada à Organização não-governamental AIESEC, que é uma plataforma internacional que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional de jovens estudantes através de diversos programas de trabalhos colaborativos.

Ainda neste horizonte, um outro fator fundamental que justifica a escolha e feitura desta pesquisa são as minhas atuações como aplicador avaliador em diversas edições do exame CELPE-Bras, exame brasileiro que certifica a proficiência em língua portuguesa para estrangeiros no Posto Aplicador da UFBA, o único do estado da Bahia, sob a coordenação da professora Dra. Iracema Luiza de Souza. Sendo assim, foi durante o processo de aplicação de uma das edições do exame que escutei e refleti sobre os tristes relatos de experiências negativas da discriminação racial e, portanto, racismo sofrido por candidatos negros africanos no Brasil.

O processo de aplicação do CELPE-Bras, no posto aplicador da UFBA, em Salvador, fez-me ampliar ainda mais a minha percepção sobre os efeitos do persistente racismo à brasileira, pois, durante uma das edições do referido exame e, especificamente na etapa da parte oral, percebi as formas veladas e não ditas de operacionalização do racismo que continuam a usar o fator da raça como pretexto para promover a segregação de indivíduos negros.

Portanto, foi mediante a provocação e exploração de uma questão sobre representatividade negra, cuja temática se encontrava presente no conteúdo textual de um dos Elementos Provocadores (EP's) utilizado no momento da interação face a face da parte oral do exame que foram possibilitadas a reflexão e discussão sobre questões raciais. Naquela oportunidade, um candidato negro africano relatou experiências não positivas de discriminações raciais sofrida por ele no Brasil e, especialmente, em Salvador.

Um dos casos emblemáticos que me chamou a atenção foi o relato de racismo sofrido por um candidato negro africano, professor por formação e também falante nativo de língua

inglesa, o qual passou por um processo seletivo para concorrer a uma vaga para professor de inglês em uma escola particular bilíngue em um bairro tido como de classe média, em Salvador e, portanto, muito mais frequentado por pessoas brancas.

Em vista disto, o caso de racismo surge durante a interação (face a face), mediada por um Elemento Provocador e o roteiro de interação que traziam na sua temática central o componente racial, cujo tema trata-se sobre: “Representatividade importa, sim!”, da edição de 2018.2, conforme anexo (1), o qual é constituído por uma foto/imagem de uma criança negra com um boneco do *Star Wars* também negro nas mãos. Sendo Assim, o material trouxe em pauta a relevância dos negros, sobretudo, das crianças negras se verem representadas no universo dos brinquedos infantis.

Nesta dimensão, o candidato estrangeiro negro afirmou, durante a entrevista (interação face a face), que, mesmo sendo aprovado no processo seletivo em primeiro lugar, foi informado pela instituição privada de ensino que não poderia ocupar a vaga pleiteada. O professor, como era de se esperar, não recebeu por parte da instituição nenhuma justificativa plausível e convincente, o que é muito comum ocorrer em algumas instituições preconceituosas, e que costumam escamotear práticas racistas.

Diante deste e de outros episódios relatados pelo candidato negro africano, ficou bem explícito para ele que, o fator racial foi o principal motivo da sua não admissão como professor de língua inglesa em uma escola privada bilíngue da cidade de Salvador no estado da Bahia. Este fato revela o quanto o racismo é perverso porque ele, ao mesmo tempo que é praticado, não é declarado, e tem sido o grande obstáculo para o pleno exercício da cidadania dos povos negros em diversos contextos no Brasil.

Nesta perspectiva, é relevante apontar que, numa sociedade estruturalmente racista, a cor da pele dos negros, a origem geográfica e social continuam determinando, de certo modo, quem vai ou não assumir determinadas posições na sociedade, mesmo que tais indivíduos negros sejam devidamente qualificados. Este relato nos explica nitidamente o quanto o racismo, expresso em alguns momentos de forma velada, continua privilegiando o grupo branco em detrimentos dos sujeitos negros.

O relato exposto pelo candidato negro africano impulsiona a se refletir sobre a urgência de se pautar a questão étnico-racial e a sua visível importância como forma de se possibilitar elucubrações mais aprofundadas sobre o debate e o combate ao racismo no meio educacional. Todavia, é substancial reiterar que a temática das questões raciais ainda é muito incipiente no ensino. Há também uma lacuna de disciplinas obrigatórias com tal teor nos currículos dos



cursos de Letras, e menos ainda nas produções de pesquisas científicas nesta área no Brasil, como já posto (MORAES, 2020).

A narrativa sobre o caso de discriminação racial sofrida por um candidato estrangeiro negro africano não é pontual. Além deste relato, outros candidatos ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação – PEC-G também relataram, durante as monitorias realizadas na disciplina de Estágio Obrigatório de PLE (da graduação), diversas experiências negativas sofridas por eles em diversos contextos no Brasil, em decorrência da cor de pele e origem cultural africana. Toda esta discussão veio à tona e também foi possível, por conta do componente racial presente nos diálogos interculturais (MENDES, 2011), construídos durante as monitorias, assim como nos Elementos Provocadores na parte oral do próprio exame CELPE-Bras.

Uma outra questão importante a se pensar, por meio destes fatos mencionados, é que a supervalorização dada ao professor nativo de língua inglesa em determinados cursos de idiomas é, preferencialmente, ao professor nativo branco de ascendência europeia ou norte-americana, isto é, a professores com características semelhantes a estas.

O relato do candidato negro africano evidencia e pressupõe que a presença de professores negros, mesmo sendo falantes nativos de língua inglesa, em certa medida, não é a preferência na escolha desta escola bilíngue em Salvador.

As narrativas proferidas oralmente pelos candidatos negros provocam reflexões sobre o quanto o racismo estrutural manifesto na sua face institucional ainda precisa ser severamente combatido, mais denunciado e, sobretudo, mais abordado criticamente no ensino e nas pesquisas de PFOL. Todavia, o cenário nos revela que temos grandes desafios a serem enfrentados (BARBOSA, 2015).

No que se refere ao cenário atual, e apesar da área de português para falantes de outras línguas ser relativamente recente, o ensino e as pesquisas desenvolvidas nesse campo vêm crescendo de forma significativa nas últimas décadas no Brasil (SCHOFFEN; MARTINS, 2016).

Tal ascensão é evidenciada no desenvolvimento expressivo de pesquisas científicas, publicação de artigos, aumento do número de eventos acadêmicos, o grande aumento de trabalhos de dissertações e teses e a exponencial demanda pelo ensino de português por parte de estrangeiros que desejam adquirir a língua para diversos fins, além da relativa e recente demanda pelo ensino de PFOL por parte de imigrantes e refugiados no Brasil (SCHOFFEN; MARTIS, 2016).

Por outro lado, ratifica-se que a questão étnico-racial ainda tem sido um componente pouco presente nas investigações científicas de diversos centros de estudos na Bahia e no Brasil, de um modo geral. Sendo assim, faz-se necessário interpelar a ausência do componente racial no ensino e os moldes de como têm sido realizadas as pesquisas científicas, sem levar em consideração, sobretudo, a Lei 10.639/2003 e a riqueza da diversidade étnico-racial como sendo algo extremamente relevante e pertencente à cultura brasileira.

O fator racial tem sido historicamente o principal componente responsável pela segregação social de sujeitos negros no Brasil e em outros contextos. Assim sendo, presume-se que as ausências de negros em relação a brancos em matérias utilizadas em múltiplos contextos escolares é uma reprodução do racismo que opera por meio da linguagem escrita, tornando invisíveis as representações da cultura afro-brasileira. Portanto, é inconcebível não tratar de forma central as relações étnico-raciais que se manifestam no Brasil, no âmbito do ensino e nas pesquisas científicas na área de PFOL nas universidades públicas brasileiras, nas quais este ensino é mais comumente realizado.

Por fim, não abarcar de forma justa as questões raciais no âmbito educacional, em certa medida, contribui consciente ou inconscientemente para a manutenção do racismo estrutural e institucional antinegros brasileiro e às suas trágicas consequências, dentre elas, o epistemicídio, ou seja, “[...] significa a morte, a supressão de determinado conhecimento, saber, tradição, cultura” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19) e, conseqüentemente, do genocídio responsável pelo dizimação de milhares de jovens negros e negras, como demonstram as estatísticas no Atlas da Violência realizadas pelo IPEA (2020).

#### 1.4 Problema de Pesquisa

Pelo exposto anteriormente, postula-se como problema de pesquisa:

Como as concepções de ensino de línguas não maternas, defendidas pela Linguística Aplicada contemporânea poderiam ser utilizados para tornar a prova oral do CELPE-Bras mais culturalmente sensível no que tange a questões étnico-raciais?

#### 1.5 Objetivo Geral

Analisar as representações da cultura afro-brasileira reproduzidas na prova oral do exame CELPE-Bras, considerando temas como concepções de raça e de ensino culturalmente sensível.

## 1.6 Objetivos Específicos

**Objetivo específico 01:** identificar os temas a partir dos quais a cultura afro-brasileira é representada nos Elementos Provocadores da parte oral do CELPE-Bras.

**Objetivo específico 02:** elencar as concepções de raça nas quais se ancoram os Elementos Provocadores da parte oral do CELPE-Bras.

**Objetivo específico 03:** interpretar as concepções de ensino subjacentes aos Elementos Provocadores da parte oral do CELPE-Bras.

## 1.7 Pergunta Geral de Pesquisa

Qual é o tratamento conferido à cultura afro-brasileira na parte oral do exame CELPE-Bras?

## 1.8 Perguntas de Pesquisa

**Pergunta de pesquisa específica 01:** que temas da cultura afro-brasileira são mais frequentemente evocados nos Elementos Provocadores da parte oral do exame CELPE-Bras?

**Pergunta de pesquisa específica 02:** em que concepções de raça se ancoram os elementos provocadores da parte oral do referido exame?

**Pergunta de pesquisa específica 03:** a partir de que concepções de ensino são postulados os elementos provocadores da parte oral do referido exame?

## 1.9 O Afro-Lugar de Fala do Pesquisador

Não existe discurso ideologicamente neutro. Neste sentido, todo sujeito fala consciente ou inconscientemente de um lugar político, social e racial. Sendo assim, quero pontuar que às discussões e reflexões feitas sobre a questão étnico-racial, assim como a presença ou o ingresso de uma parcela significativa de pessoas negras em alguns espaços da escala hierárquica racial das universidades públicas brasileiras não vêm sendo historicamente resultado de um processo pacífico e natural.

A recente presença de pessoas negras na condição de estudantes de graduação, pós-graduação e, em minoria, na qualidade de docentes no âmbito das universidades públicas brasileiras resulta de intensas reivindicações dos movimentos de mulheres e homens negros que lutaram intensamente, e ainda lutam heroicamente, por liberdade, equidade racial e justiça social neste país historicamente marcado pelo racismo.

O processo sistemático e, por vezes, sofisticado do racismo à brasileira sempre concebeu com naturalidade a presença de corpos negros em espaços como a cozinha, no papel estruturalmente imposto da figura da empregada doméstica negra, de negros em situação de prisão, e em posições sociais historicamente subalternizadas e impostas aos negros e às negras. O problema a ser discutido são as circunstâncias históricas que levaram os negros a estarem nestas supramencionadas situações.

Todavia, o acesso de negros às universidades, mediante políticas públicas de ações afirmativas, dentre elas, a Lei 12.711/2012 que prevê as cotas sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior, sempre gerou tensões e desconfortos por parte de uma parcela de indivíduos pertencentes ao grupo que se pretende hegemônico, em especial, o segmento racialmente branco e, em grande medida, os herdeiros de inúmeros privilégios materiais, sociais e simbólicos concedidos pelo racismo.

Afinal, o processo de escravização negra e o racismo estrutural brasileiro conferiram e, ainda hoje, conferem, mesmo que de forma questionável, diversas vantagens econômicas e simbólicas ao grupo racial branco e aos seus herdeiros. Isso pode ser notado na supervalorização que é dada à estética branca nos diversos setores da sociedade em detrimento da estética negra e indígena.

Reitera-se que as discussões sobre as políticas públicas de ações afirmativas são resultados de acaloradas reivindicações dos movimentos sociais negros que, por fim, chegaram até o plano do debate político que resultou em leis. Assim, o componente “raça” é recolocado no Brasil em outros formatos, trazendo ao palco posições que, desde muito tempo, pareciam ter sido superadas, desmascarando, em certa medida, algumas heranças do racismo científico que persiste até hoje, mesmo entre intelectuais que se consideram esquerdistas (GOMES, 2018)

O conceito de raça, que desde o período colonial sempre foi um critério utilizado pelo racismo para segregar indivíduos pertencentes ao grupo racial negro, agora passa a ser ressignificado e torna-se, de certa maneira, um parâmetro para superar desigualdades, através da adoção de políticas públicas de ações afirmativas institucionalizadas por lei, entre elas, a Lei 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior) e a Lei 12.990/2014 (Cotas nos Concursos Públicos Federais) (GOMES, 2018)

As referidas leis foram sancionadas pela então Presidente petista Dilma Rousseff (GOMES, 2018, p. 17) e, alguns anos antes, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) sancionou a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras nos currículos das redes de ensino e a Lei 10.645/2008, que trata da

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas na educação escolar compreendida como educação básica e educação superior.

As políticas públicas de ações afirmativas, em especial, as de cotas sociorraciais, sempre geraram preocupação para a elite branca e para os grupos que estão a serviço dela e que, por sua vez, ainda gozam das vantagens econômicas e políticas conferidas pelo racismo estrutural.

Deste prisma, é pertinente explicar que não é natural se opor a algo, a saber o racismo, que, de certo modo, concede significativos retornos pecuniários ao grupo racial de pessoas brancas pertencentes historicamente à classe abastada, que foi e ainda é economicamente beneficiada pelo racismo.

São exceções aqueles indivíduos que, mesmo reconhecendo o seu lugar de privilégio social e econômico, posiciona-se veementemente contra as formas não ditas e altamente sofisticadas de racismo e discriminação racial, que ainda perduram de forma categórica no âmbito das instituições e na sociedade como um todo.

Sob esse ângulo, faz-se necessário ratificar que o racismo brasileiro é antinegros, ou seja, ele incide sempre sobre as características fenotípicas como cor de pele, lugar de origem ou estrato social e opera contra indivíduos negros, e os pertencentes a religiões de matriz africana.

Por isso, a questão fenotípica, isto é, os traços físicos, têm sido o maior alvo gerador de preconceitos raciais, e não só à ascendência africana, ou seja, o genótipo de pessoas que se autodeclararam negras, o qual é um fator menos agravante, porém não menos relevante, para o modo peculiar de operacionalização do racismo antinegros à brasileira. Deste modo, o fenótipo racial dos negros é a forma como a sociedade os lê socialmente, assim como também os discrimina.

É sabido que, de forma consciente ou não, as instituições públicas e privadas brasileiras, com poucas exceções, continuam tomando as identidades negras como critério para oprimir os indivíduos negros e, ao mesmo tempo, privilegiar pessoas racialmente brancas. Assim, é urgente entender como poder e identidade caminham juntos, pois se, por um lado, o racismo confere poder a um determinado estrato social branco, por outro, ele promove exclusões. E isso ocorre como resultado negativo de uma sociedade estruturalmente racista e opressora, que historicamente trata seletivamente certos grupos em detrimento de outros (ALMEIDA, 2018).

O meu lugar de fala está filiado ao *locus* de milhões de negras e negros brasileiros e das diásporas africanas que não só falam ou teorizam sobre o racismo, mas vivenciam na pele as mazelas herdadas pelo processo escravagista, fruto de consequências negativas herdadas pelo racismo estrutural brasileiro. Nessa direção, eu falo de uma afro-perspectiva e do lugar de

protagonismo de poder narrar a minha própria história sublinhando que me considero, ao mesmo tempo, parte ativa da investigação em análise.

Pessoas não negras também podem e deveriam falar mais de questões raciais e racismo, inclusive em suas pesquisas, pois os brancos também são racializados, apesar de, em muitas vezes, não refletirem sobre isto. Entretanto, é muito importante pontuar que, no contexto brasileiro, os sujeitos pertencentes ao estrato racial branco, na sua maioria, não são historicamente potenciais vítimas de racismo nem de desvantagens simbólicas e econômicas, mas sim os negros.

Os brancos devem falar acerca do racismo, porém eles não falam do lugar de quem sofre ou sofrerá o racismo e suas consequências negativas sociais. Portanto, os brancos devem se posicionar ética e politicamente contra o racismo, caso contrário, o insistente silêncio ou a pseudo neutralidade favorecerão a retroalimentação deste mal que custou e custa a vida e o extermínio diário de diversas pessoas, sobretudo, jovens negros.

Desta maneira, eu falo do lugar de um jovem negro, militante, antirracista, graduado dos cursos de licenciaturas de Português Língua Materna e Português como Língua Estrangeira - PLE da UFBA, estudante egresso de escola pública, professor em formação, mestrando, cotista, pesquisador, sujeito de direito da universidade, cidadão brasileiro, baiano, soteropolitano, filho mais novo de trabalhadores negros honestos, residente em um bairro constituído majoritariamente por cidadãos negros e, devido ao racismo estatal, pouco assistido pelo estado que se diz democrático de direito, que deveria visar à garantia do exercício de direitos individuais e sociais de todos cidadãos brasileiros, indistintamente.

É importante salientar que o racismo foi um elemento constitutivo no processo de formação do estado brasileiro, e, portanto, em culturas historicamente racistas como a brasileira, ele vem sendo a regra e não a exceção.

Portanto, o estado brasileiro continua operando a sua necropolítica, nos termos do pensador negro Achille Mbembe (2014), ou seja, o autor refere-se à relação entre poder e morte e, ainda, às violências contra os corpos considerados racializados e escravizados. O Estado persiste em exercer de diversas formas a sua política terrorista que funciona ora através do poder, através do qual gerencia a morte, ora matando ou deixando morrer corpos negros da periferia. Cabe destacar que, durante a pandemia, isto está ainda mais acentuado, pois a falta de tomadas de decisões emergências que garantissem um plano de vacinação rápido custou à vida de muitas pessoas sobretudo as negras.

Por conseguinte, eu falo do lugar de um sujeito intelectual negro que, em certa medida, foi diretamente favorecido por todas as conquistas políticas e sociorraciais adquiridas e forjadas

nas lutas históricas pelos movimentos sociais de mulheres e homens negros no Brasil, entre elas a política de ações afirmativas, na modalidade das cotas raciais.

Ainda neste sentido, eu tenho o dever moral e ético de me remontar à luta legítima da minha ancestralidade negra e me projetar no sentido de que, assim como logramos êxitos em muitas outras lutas do passado, mediante à luta, muitas batalhas de hoje podem ser legitimamente vencidas.

Reitero que um exemplo contemporâneo dessas conquistas foi a criação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana dentro das disciplinas que já fazem parte dos componentes curriculares dos ensinos fundamental e médio. Deve-se sublinhar que esta lei perpassa também a esfera da educação superior, em especial, a formação inicial e continuada de professores.

É preciso continuar à luta dos antepassados negros e, para isso, toda a sociedade sabedora do passado escravocrata deve se organizar politicamente para enfrentar este grande problema social denominado racismo. Para tanto, o racismo precisa ser fortemente questionado, sobretudo no âmbito institucional.

#### 1.10 Estrutura da Dissertação

A pesquisa é composta por cinco seções. Na primeira, na introdução, justifica-se o percurso da investigação. Na segunda seção, discorre-se sobre os pressupostos teóricos que subjazem o estudo. Em seguida, na terceira, descreve-se a metodologia, na quarta seção, realizam-se a análise e discussão dos dados e, posteriormente, formulam-se as considerações finais, as referências e, por fim os anexos.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“Devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente”.

(GRADA KILOMBA, 2019, p. 54).

### 2.1 Postulados da Linguística Aplicada (fiz a inversão da posição)

Na visão de Moita Lopes (2013, p. 227), “o estudo das relações entre linguagem e vida social, especificamente das relações entre linguagem e classe social, gênero, sexualidade, raça, etc., tem tido sido um grande tema da sociolinguística variacionista (SV)” e, nas últimas décadas, a Linguística Aplicada tem buscado elaborar saberes que contemplam questões relativas a junção entre linguagem interseccionada com as pautas políticas dos grupos historicamente perseguidos.

Esta subseção tem por objetivo elucidar, de maneira sucinta, os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada por uma perspectiva crítica e transgressiva (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006). Assim, esta investigação intenta estabelecer conexões com a proposta deste trabalho, cujo foco é discorrer sobre o tratamento conferido às questões étnico-raciais no campo epistemológico do ensino e da aprendizagem de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) no Brasil.

A LA transgressiva, na concepção de Pennycook (2006, p. 82) objetiva “pensar no que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito”. Neste aspecto, é fundamental que o professor-pesquisador trate de forma crítica em suas pesquisas assuntos relacionados aos grupos ditos subalternizados e suas culturas e, portanto, provoque a reflexão, buscando possíveis resoluções e tente promover uma educação como prática libertadora, focalizando os grupos raciais que ainda são oprimidos (FREIRE, 1986).

A teórica Kleiman (2013) defende uma Linguística Aplicada que

[...] em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompa o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos da periferia dos centros hegemônicos, e por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos. Numa extensão dessa questão, esse rompimento leva necessariamente a repensar a relação de produção e uso de conhecimentos entre os pesquisadores da Europa e os pesquisadores da América hispano-falante e do Brasil. Problemático, assim, nossa dependência desses polos e o desconhecimento e rejeição dos saberes, conceitos e programas de pesquisa que não fazem parte da epistemologia ocidental do Norte (KLEIMAN, 2013. p. 41-42).

Com base no trecho citado por Kleiman (2013), cabe explicitar que, “o modo como as pesquisas em LA vêm se desenvolvendo no Brasil se destacam e diferenciam da pesquisa



ocidental do hemisfério Norte, onde o próprio paradigma crítico é questionado” (KLEIMAN, 2013, p. 42). Neste sentido, para a mesma autora, o Brasil, desde a década de 1990, vem desenvolvendo importantes trabalhos científicos, ao construir diálogos frutíferos entre a LA e outras ciências sociais e humanas, focalizando mais em questões regionais e, portanto, das periferias dos centros hegemônicos.

Desta maneira, apesar do estreito diálogo que a LA vem construindo com outros campos do saber e o seu caráter potencialmente crítico, as questões concernentes, sobretudo, aos negros, indígenas e suas culturas, como centralidade das temáticas de pesquisas, ainda são raras no campo das pesquisas de PFOL. O que se configura, em certa medida, uma discrepância entre o que se pretende e o que realmente vem sendo demonstrado nas pesquisas e no ensino de PFOL, conforme Barbosa (2015), Moraes, (2020) e Silva (2018).

A Linguística Aplicada (LA) é um campo científico de produção de conhecimento de caráter indisciplinar, o qual surge historicamente com a pretensão de se constituir como um campo de saber relativamente livre e romper com a tradição da linguística teórica. Assim, a LA, por sua vez, tem focado seus estudos científicos em questões intralinguísticas e extralinguísticas e em assuntos que tratem de questões sobre as línguas e culturas dos sujeitos pertencentes aos grupos historicamente ditos subalternizados (RAJAGOLAPAN, 2016).

De modo geral, a sociolinguística, uma subárea da Linguística geral, comumente tem tratado, na medida do possível, de questões relativas aos estudos da linguagem interseccionados com aspectos extralinguísticos, ou seja, os aspectos sociais que podem ou não interferir nos usos da língua/linguagem.

De acordo com Kleiman (2013, p. 40), a Linguística Aplicada está cada vez mais “epistemologicamente distante da Linguística e mais próxima dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais, pelo seu caráter ‘transgressivo e crítico’, decorrente das necessidades sociais de problematizar a área”. A área de pesquisa e do ensino de LA, em especial de PFOL, precisa dar conta de incluir “os sujeitos sociohistóricos de nossa realidade social” (KLEIMAN, 2013, p. 40) e suas culturas. Os sujeitos partícipes do processo de formação da identidade nacional brasileira, sobretudo os negros, indígenas, não podem mais ser invisibilizados na sociedade.

Para Moita Lopes (2016, p. 19), “[...] o linguista aplicado pode ser compreendido como um ‘rei sem reino’”. Já Celani, (1998, p.142) que pensa anteriormente a Moita Lopes, faz a seguinte indagação: “Há lugar para reinos no domínio do saber”? Desse prisma, pode-se inferir que, havendo reinos na esfera do saber, estes reinos devem incluir as vozes e culturas de sujeitos sociais historicamente impostos a exclusão.

Sob esse horizonte, a LA tem uma natureza potencialmente transgressiva, pois ela se constituiu, de certo modo, a partir do divórcio de formas tidas como tradicionais de produção e organização de conhecimento realizadas pela linguística. De certa maneira, essa transgressão se configura em um desafio porque rompe com paradigmas e formatos conservadores, ou seja, “‘igrejas’ na academia, por assim dizer, nas quais não se pode entrar sem obter permissão ou visto” (MOITA LOPES, 2016, p. 19).

No que tange aos postulados da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2016) afirma:

[...] foi certamente o viés de interdisciplinaridade que causou mais impacto no desenvolvimento da LA contemporânea. E é esse viés que leva à formulação de uma LA mestiça ou nômade, que, provavelmente, causa mais desconfortos nos círculos de estudos linguísticos a que já me referi como também nos próprios formuladores da chamada LA “normal”, que entendiam indisciplinaridade com base em uma disciplina mãe, a linguística (ou seja, interdisciplinaridade, *pero no mucho!*) (MOITA LOPES, 2016, p. 20).

Posto isso, o campo da Linguística Aplicada possui um caráter interdisciplinar, pois está desvinculado dos limites de qualquer pacto tácito com a linguística teórica. Assim, cabe destacar que este processo de afastamento foi um percurso longo, tenso e envolveu a feitura de diversas problematizações sobre os modos fixos e tradicionais de conceber a língua/linguagem, desenvolvidos pela linguista teórica (MOITA LOPES, 2016).

Ainda de acordo com Moita Lopes (1996, p. 20), a Linguística Aplicada é uma ciência social, “já que seu foco está centrado em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social dentro do meio de ensino/ aprendizagem em espaços educacionais e fora dele”. Nessa perspectiva, a LA é um campo de pesquisa de natureza aplicada, interdisciplinar e focaliza a linguagem do ponto de vista processual nas práticas sociais.

No pensamento de Moita Lopes (1996, p. 20), “as pesquisas de natureza aplicada em Ciências Sociais: trata-se de pesquisa aplicada no sentido de que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no âmbito da escola quanto fora dele”. Além desse caráter, a LA tem como uma de suas tarefas de investigação a mediação entre o conhecimento teórico de diversas áreas e os problemas relacionados ao uso da língua/linguagem que se intenta averiguar.

A LA possui um caráter indisciplinar, portanto, ela busca estabelecer diálogos com outros campos do saber. Essa área do conhecimento tem se preocupado com o uso da língua/linguagem para além dos contextos institucionais e formais de ensino. Esse campo epistemológico tem tido uma preocupação com questões extralinguísticas, isto é, da vida social para além das fronteiras das instituições educacionais formais

À vista disso, esse campo do saber tem se dedicado também aos estudos dos usos da língua/linguagem, interseccionando a questão de raça, classe, branquitude, gênero, políticas linguísticas, racismo, Análise do Discurso, etc. A LA não se ocupa apenas com o uso da língua/linguagem em setores institucionais, mas, sobretudo, com os sujeitos falantes, e os contextos da vida social nos quais a língua/linguagem é efetivamente utilizada ou veiculada.

Portanto, reitera-se que esta pesquisa visa a investigar qual é a atenção atribuída às questões étnico-raciais que podem contemplar a negritude e branquitude, e a representação da cultura afro-brasileira nos EPs da prova oral do CELPE-Bras, e se elas refletem, de certo modo, a pluralidade cultural brasileira. Posto isso, deve-se refletir sobre de que forma esta amostragem representada por meio da linguagem nos EPs pode servir como gatilhos para reforçar ou desconstruir o racismo contra negros que, ainda persiste no imaginário social de muitos brasileiros e estrangeiros.

A pesquisa se utiliza de pressupostos teóricos da LA em conjugação com outros postulados teóricos das Ciências Sociais e Humanas que discorrem sobre a perspectiva das relações étnico-raciais na sociedade e educação escolar brasileira. Nesta sequência, é preciso destacar que, a despeito da natureza mestiça da LA elucidada por Moita Lopes (2009), as questões sociorraciais ainda são pouco abordadas nas temáticas de pesquisas no campo de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros, conforme expõem Barbosa (2015), Moraes (2020) e Silva (2018).

Perante o exposto, convém proferir que, no artigo elaborado por Moraes (2020) sobre a questão étnico-racial no ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) nas universidades públicas da Bahia, percebe-se que, das pesquisas científicas produzidas na área entre os anos de 2003 a 2020, a questão étnico-racial só aparece como temática central em apenas uma pesquisa realizada por Duarte (2019), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLinC, do Instituto de Letras da UFBA.

A exclusão do elemento racial negro, como também do indígena, da centralidade das pesquisas realizadas na área do ensino de PFOL não é somente uma realidade das universidades públicas do contexto baiano, mas é, indiscutivelmente, um problema de âmbito nacional, conforme já foi anteriormente mencionado por Barbosa (2015) e Silva (2018).

Ainda neste sentido, cabe sublinhar que a exclusão das culturas negras e indígenas das pesquisas desenvolvidas no cenário de ensino de PFOL, sobretudo no contexto baiano, é replicado nos currículos e vice e versa. Ou seja, na mesma pesquisa feita por Moraes (2020), constata-se que, no caso do curso de graduação de Português Língua Materna e Português-Língua Estrangeira da Universidade Federal da Bahia, só existem no currículo vigente de 2009

quatro componentes de natureza optativa, e não obrigatórios, que tratam de forma central das questões raciais e todas as respectivas disciplinas pertencem ao departamento de literatura.

Sendo assim, parte-se do pressuposto de que o déficit de questões étnico-raciais nas pesquisas científicas é uma consequência das lacunas existentes no currículo e, portanto, é também um problema de formação inicial.

As mencionadas ausências de questões étnico-raciais no currículo do curso de Português Língua Materna e PLE da UFBA demonstram, de certo modo, há pouca atenção conferida às Leis 10.639/2003, 11.465/2008 e aos seus respectivos pareceres. Deste modo, mesmo que as disciplinas dos cursos sejam optativas, isto não garante que os professores em formação inicial as cursem.

Por outro lado, se as disciplinas sobre temas centrais referentes as questões raciais fossem oferecidas na qualidade de componentes obrigatórios, elas poderiam contribuir, para uma formação diversificada e, principalmente, mais culturalmente sensível às questões dos negros e outros grupos raciais.

Assim, para Freire (1996, p. 32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres que se encontram no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei”. Com base nas ideias desse autor, vale pontuar que o ensino está diretamente associado à pesquisa, um complementa o outro e um pode ser resultado do outro.

Neste mesmo horizonte, é importante enfatizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como prevê o Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, aqui reproduzido:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996).

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996).

Diante do exposto, pressupõe-se que o déficit de pesquisas afro-centradas é, de certo modo, um reflexo dos modos de ensino tradicionais que não refletem nem contemplam a cultura do próprio entorno da língua alvo nas produções científicas e organização de conhecimentos.

Este cenário de lacunas de elaboração epistemológica é problemático porque exclui da centralidade de suas temáticas os agentes sociais importantes do processo de constituição da

cultura e da língua portuguesa no Brasil. Ademais, deduz-se que, em certa medida, há uma recorrência das referidas ausências de temáticas étnico-raciais, tanto no currículo do curso de formação como no foco das temáticas de pesquisas do campo de ensino de PFOL no contexto baiano e brasileiro.

Com base no excerto, a pesquisadora baiana Mattos e Silva (2004) explicita em uma de suas obras, “o papel preponderante da população de origem africana como difusora do que veio a ser denominado de ‘português popular brasileiro’ através da sociolinguística contemporânea” (MATTOS e SILVA, 2004, p. 69), em contraste com o ‘português culto brasileiro’. Neste horizonte, as pesquisas e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros na contemporaneidade não devem excluir a importante presença africana e indígena dos processos de ensino e construção de saber (MORAES, 2020).

Convém evidenciar que, desde a quarta década do século XVI até o XIX, mesmo após o término do tráfico oficial dos povos negros sequestrados da África em 1830, que trouxeram consigo aproximadamente 300 línguas e culturas (PETTER, 2007). Os negros tiveram que aprender de forma imposta a língua portuguesa dos senhores brancos, em um contexto social precário de exposição à língua veicular (MORAES, 2020). Nesse sentido, os povos africanos têm uma influência linguística e cultural preponderante na constituição do português brasileiro.

É importante ressaltar que, apesar das recomendações sugeridas por teóricos da área de estudos do português para estrangeiros sobre a indissociabilidade entre língua e cultura, o que comumente se tem percebido é um apagamento das culturas afro-brasileiras e indígenas na centralidade das pesquisas deste campo no país (BARBOSA, 2015).

Assim, conforme aponta Almeida Filho (2020), a cultura deve ocupar o mesmo lugar da língua no processo de ensino e, portanto, uma não deve ser mais valorizada do que a outra no contexto do ensino. Do mesmo modo, na visão de Mendes (2001), a língua e a cultura fazem parte de um processo de estar e de agir no mundo.

Sendo assim, constata-se que, em pesquisas deste referido campo, em certa medida, há uma discrepância entre o que é comumente teorizado com relação à inseparabilidade da língua e cultura e a prática evidenciada nas temáticas das diversas investigações na área de línguas. Diante disso, faz-se necessário salientar que, nos principais centros de estudos brasileiros, as pesquisas e o ensino de português para estrangeiros, de certo modo, não têm dado muita atenção às culturas afro-brasileiras e indígenas no cenário brasileiro (BARBOSA, 2015; MORAES, 2020; SILVA, 2018).

Nesta mesma linha de pensamento, conforme observa Moraes (2020):

[...] o processo de ensino de ensino e aprendizagem de uma dada língua materna ou estrangeira não pode desprezar a cultura do seu entorno, pois desprezar o seu entorno é ensinar uma língua sem um real sentido e alheio ao seu potencial valor sociocultural. Dessa maneira, o ensino de português para estrangeiros no contexto brasileiro precisa levar em consideração o processo sociohistórico e os seus principais atores sociais, os falantes de língua portuguesa, os quais influenciaram diretamente na constituição dessa língua, a saber, os povos negros africanos transportados de África, os afro-brasileiros, os indígenas e os próprios exploradores portugueses (MORAES, 2020, p. 18).

Mediante o exposto, cumpre enfatizar que se faz necessário uma efetiva descolonização do conhecimento no campo do ensino de português para estrangeiros, pois, segundo Quijano (2000) *apud* Kleiman (2013. p. 45), “a colonialidade foi gerada no colonialismo, embora, diferentemente deste, seja mais profunda e duradoura”. Desta maneira, um dos efeitos da “colonialidade consiste em negar *status* epistêmico às ‘histórias locais’ produzidas justamente com base no questionamento ao eurocentrismo” (2013. p. 45-46).

Diante dessa ponderação, os saberes, culturas, línguas e histórias dos povos negros e indígenas têm de ser também parte central das agendas de pesquisa e ensino de PFOL nas universidades brasileiras.

Logo, espera-se que os resultados gerados desta pesquisa possam contribuir, em certa medida, para provocar a reflexão sobre a importância de conteúdos culturalmente diversificados neste e em outros exames de proficiência de línguas estrangeiras.

Portanto, que se considerem os sujeitos pertencentes aos diferentes segmentos étnicos e culturais como realidade concreta do *locus* pelo qual estas língua e cultura são expressas e promovidas para um público de estrangeiros. Sendo assim, as faces e os modos cultivados pelos sujeitos negros nestas culturas não podem ser escamoteados ou invisibilizados.

## 2.2 Relação entre Escravização e Racismo

Nesta seção, é explicitado, de forma condensada, um breve histórico do processo de escravização negra que teve como base o racismo, o qual extrapolou as fronteiras brasileiras, alcançou a África e as Américas.

A compreensão de fenômenos sociais acerca da atual conjuntura educacional, política e econômica nacional requer uma visitação à história passada, a fim de se refletir sobre os avanços e os desafios que ainda persistem na sociedade brasileira em decorrência de consequências negativas do processo de escravização negra. E, portanto, devem ser superadas.

Desde os tempos pretéritos até os hodiernos, as populações negras nunca aceitaram passivamente as inúmeras formas de opressão racistas e as condições sub-humanas que lhes

foram impostas pelos sistemas escravocratas que operaram, primeiramente, sob a égide da coroa portuguesa no período colonial do país.

Seguidamente, no período imperial, passando até a dita abolição oficial da escravatura em 1888, a qual não resguardou os devidos direitos básicos da população negra nos dois únicos artigos registrados na LEI Nº 3.353, de 13 de maio de 1888: no primeiro, quando declara-se extinta a escravidão no Brasil e, no segundo, revogarem-se as disposições em contrário à mesma lei (BRASIL, 1888).

O Brasil do presente tem uma relação conturbada com o seu passado escravocrata inacabado e ainda nítido no corpo social brasileiro, pois, apesar da suposta e compulsória libertação formal, e não material dos escravizados negros, a pretensa libertação oficial não trouxe consigo os justos direitos sociais básicos ao estrato social negro. Por exemplo: o direito à propriedade privada, a empregos dignos, saúde, segurança, educação, entre outros. Sem dúvida, isso foi e é uma estratégia de dominação e subjugação do outro em sua diferença.

Além disso, a mera libertação não garantiu, efetivamente, aos negros o pleno reconhecimento da dignidade humana; tampouco eles foram reconhecidos integralmente como cidadãos brasileiros.

Posto isso, é substancial trazer à análise a perspectiva sócio-histórica e iniciar pela conjugação entre o processo de escravização negra e racismo, apontando as suas trágicas consequências nas esferas educacional, política, social, econômica e, sobretudo, para as populações negras nas diásporas africanas, principalmente, no Brasil, último país do Ocidente a encerrar oficialmente o processo de escravização negreira (RIBEIRO 2019, p. 9).

Por não ser possível narrar aqui todo este vergonhoso processo sócio-histórico de violência colonial contra as populações racialmente denominadas negras, é necessário fazer-se, por vezes, inevitáveis escolhas. Sendo assim, alguns pensadores comprometidos com a questão em pauta, os quais contribuíram ativamente para o processo de emancipação dos povos negros, não estarão nesta discussão. Deste modo, considera-se aqui apenas uma perspectiva sócio-histórica possível sobre este referido processo colonial.

O tema do racismo no ensino de línguas interseccionado com o da escravização transatlântica e suas péssimas reverberações na sociedade atual nunca foi tão pautado na academia como o é hoje na história do Brasil. Isso se dá, em especial, devido ao processo de adoção de políticas públicas de ações afirmativas, ou seja, sistema de cotas sociorraciais nas universidades públicas e pelo enfretamento direto ao racismo velado e desvelado, nos diversos âmbitos do corpo social brasileiro.

Neste sentido, as ações mencionadas foram resultantes das intensas lutas históricas dos movimentos sociais negros, pelo anseio da garantia dos direitos humanos previstos pela Constituição Federal de 1888, pelo desejo de uma sociedade mais igualitária, de oportunidades de direitos para todos indistintamente e, portanto, mais justa.

Na concepção de Albuquerque (2006, p. 13) “A história do negro brasileiro não teve início com o tráfico de escravos. É uma história bem mais antiga, anterior à escravidão nas Américas, à vida de cativo no Brasil”. Na história dos negros, em diversas eras, há também perspectivas positivadas nas quais o segmento racial negro destacou-se, por exemplo, nos diversos campos do conhecimento como: no domínio de técnicas agrícolas, no da química e dos óxidos metálicos, nas artes, nos esportes, nas ciências, na medicina e em outros (ALBUQUERQUE, 2006).

Segundo o referido autor, as narrativas das grandes navegações se configuram como um conjunto de aventuras dos navegadores colonizadores europeus, em especial, os portugueses, com inesperada chegada às terras brasileiras, devido à procura por ouro e especiarias. O destino dos portugueses seria as Índias, na Ásia, mas as condições marítimas adversas contribuíram, conseqüentemente, para que os invasores chegassem onde hoje situa-se o Brasil.

Ainda no entendimento de Albuquerque (2006), concernente à relação entre a história da África, escravização e a história dos negros brasileiros, merece destaque:

Conhecer a história da África é fundamental para entender como foi possível que milhões de homens, mulheres e crianças fossem aprisionados e trazidos nos porões de navios destinados às Américas. Por isso, para compreendermos a trajetória dos negros brasileiros é preciso saber como e por que o continente africano se tornou o maior centro de dispersão populacional do mundo moderno (ALBUQUERQUE, 2006, p. 13).

Sob esse prisma, a história do Brasil e, portanto, o processo de constituição da nação, assim como as relações socioculturais dos negros brasileiros, perpassam pela África, ponto de vista enfatizado nos termos de Gomes (2019, p. 24): “[...] a África continua dentro do Brasil. Forte e predominante como sempre esteve”, apesar de, em alguns momentos, o país tentar negar a sua origem africana e negra.

Adentrando na questão do tráfico negreiro propriamente dito, Gomes (2019) pontua:

O Brasil foi o maior território escravista do hemisfério ocidental por quase três séculos e meio. Recebeu, sozinho, quase 5 milhões de negros africanos cativos, 40% do total de 12,5 milhões embarcados para a América. Como resultado, é atualmente o segundo maior país de maior população negra ou de origem africana do mundo. Os afrodescendentes brasileiros, classificados nos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como pretos e pardos, somam hoje cerca de 115 milhões de pessoas, número inferior apenas à população da Nigéria, de 190 milhões de habitantes, e superior à da Etiópia, o segundo país africano mais populoso, com



105 milhões. O Brasil foi também a nação que mais tempo resistiu a acabar com o tráfico negreiro e o último a abolir oficialmente o cativo no continente americano, em 1888 - quinze anos depois de Porto Rico e depois de Cuba. O tráfico de escravizados no Brasil começou por volta de 1535, algumas décadas depois da chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral à Bahia, em 1500. O objetivo inicial do comércio da gente era fornecer mão de obra para a indústria do açúcar no Nordeste, a primeira importante atividade econômica colonial, mas rapidamente se propagou por todos os segmentos da sociedade e da economia. Três séculos mais tarde, na época da Independência, praticamente todos os brasileiros livres eram donos de escravos, incluindo inúmeros ex-escravos que também tinham seus próprios cativos. A presença de negros africanos nas ruas e lavouras brasileiras surpreendia os viajantes que por aqui passavam (GOMES, 2019, p. 24-25).

No parecer de Gomes (2019, p. 28) e, diferentemente do que se pensa, os resquícios da escravização dos negros e o seu desastroso legado ainda continuam presentes com novas configurações no quadro social brasileiro.

Um dos exemplos disso são a reprodução de diversos preconceitos e estereótipos raciais atribuídos a negros, em que suas ações não estão restritas apenas a pessoas escravocratas conhecidas, todavia, de certo modo, ainda há vestígios da escravização em ruas que levam nomes de genocidas, em instituições, e/ou representados em conteúdo de livros didáticos, de histórias e na literatura.

Há também uma série de monumentos históricos nacionais e internacionais que exaltam personalidades racistas expostas como peças de apreciação em museus e avenidas, como se estivessem encerrados no passado. Por outro lado, não há no país um espaço público que provoque a reflexão sobre os danos irreparáveis da escravização para a comunidade negra brasileira e convoque as pessoas a não reproduzirem o racismo histórico do passado e do presente.

Em suma, os temas: escravização negra e racismo antinegros e suas implicações no ensino línguas, em certa medida, continuam fazendo parte de uma agenda cada vez mais necessária, urgente e decisiva, sobretudo, na realidade educacional brasileira e mundial. Desse modo, convém afirmar que, em sociedades históricas e estruturalmente racistas, o racismo é a norma, não a exceção e, portanto, deve ser denunciado em todos os âmbitos da sociedade (ALMEIDA, 2018).

Em síntese, a herança negra africana continua viva na sociedade brasileira, a despeito de todas as tentativas históricas de extermínios físico e epistemológico desta população, sob a égide do estado brasileiro que opera através dos aparelhos ideológicos e repressivos do Estado – o governo, os tribunais, as prisões, o Exército e as Polícias (ALTHUSSER, 1987).

No entendimento de Althusser (1987), os aparelhos repressivos do estado funcionam por meio da violência, enquanto os aparelhos ideológicos operam com base na ideologia.

Contudo, vale destacar que, “qualquer aparelho de estado, seja ele repressivo ou ideológico, funciona simultaneamente pela violência e pela ideologia” (ALTHUSSER, 1987, p. 46-47).

Nesse sentido, é relevante frisar que “não há aparelho puramente repressivo” (ALTHUSSER, 1987, p. 47). Assim, os aparelhos funcionam concomitantemente para assegurar a sua própria coesão e reprodução, e manter os valores que os projetam exteriormente.

Além disso, os aparelhos ideológicos do estado, nos termos de Althusser (1987), a saber, o sistema jurídico, o sistema político, as diferentes instituições escolares públicas e privadas, as igrejas, a família, etc., operam administrativamente com diversificados mecanismos de violências físicas e não físicas. Estas, por sua vez, podem incidir sobre os grupos raciais mais vulnerabilizados socialmente, entre eles, os negros, quilombolas, pessoas em situação refúgio, imigrantes, a comunidade LGBTQI+ e indígenas.

No que tange aos aparelhos ideológicos do estado, em especial, o educacional, na concepção de Nascimento (2016, p. 54), historicamente, “os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país.” Na perspectiva do supracitado autor, “desde os primeiros tempos da vida nacional até os dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da democracia racial”, (NASCIMENTO, 2016, p. 54-55).

Com base no excerto, ainda para Nascimento (2006, p. 54), “os efeitos negativos deste exclusivismo do poder de decisão do grupo racial branco se expressam de formas várias, inclusive no veículo condutor básico de uma cultura e sua cosmovisão: a língua”. Logo, mesmo que de forma questionável, no momento de tomada de decisões relevantes nos diversos setores da sociedade, as demandas relativas ao segmento racial negro quase sempre são denegadas e tidas como algo menos relevante.

Neste viés, é substancial pontuar que o poder de decisão do grupo racial branco, em diversos setores sociais, também inclui os processos de elaboração de currículos de cursos de formação inicial e continuada de professores, a seleção e produção de materiais que podem ser utilizados em contextos educacionais.

A exemplo disto, reitera-se que a elaboração de conteúdos presentes em livros didáticos, que circulam em múltiplos contextos educacionais, pode contribuir consciente ou inconscientemente para a exclusão simbólica dos negros e o apagamento de toda uma relevante memória social, histórica, linguística e cultural.

Contudo, desde o período colonial, o estrato racial negro segue produzindo conhecimentos, mantendo vivas as suas culturas, línguas e resistindo contra toda uma

arquitetura estatal com requintes coloniais histórica e estruturalmente racistas que funcionam defensivamente contra negros e todas as suas expressões culturais no cenário brasileiro.

### 2.3 Concepções de Racismo, Raça e Implicações

Nesta seção, discorre-se sobre pelo menos três concepções de racismo, a saber: o racismo estrutural, individual e, por fim, o institucional. Esta explanação é relevante para se perceber como essas três perspectivas acerca do racismo se ancoram no fundamento da raça como um fator central para a promoção da segregação do segmento racial negro, em diversos setores da sociedade. Além disso, esta explanação é importante para se refletir sobre a operacionalização multiforme do racismo.

Dizendo de outra forma, percebe-se como a influência de mitos nacionais culturalmente adotados, em especial, a partir do Brasil pós-colonial, a exemplo do mito da democracia racial e do mito da superioridade racial branca, ambos construídos historicamente, ainda colabora diretamente para a reconstrução e manutenção de derogatórios imaginários do grupo racial negro e suas culturas (MOREIRA, 2018).

O objetivo de se explicitar essas visões de racismo é para possibilitar uma análise mais aprofundada sobre as representações da cultura afro-brasileira e seus agentes nesta pesquisa. Portanto, a questão étnico-racial e o conceito de racismo e suas acepções são bases fundamentais para a realização da análise dos Elementos Provocadores utilizados pelos aplicadores e avaliadores nas entrevistas (interação face a face) da prova oral do CELPE-Bras, que terão, por sua vez, uma melhor atenção na seção da análise dos dados.

O racismo é um fenômeno social e mundial. Ele pode se manifestar de diferentes formas em determinados contextos, o qual tem origem no colonialismo europeu e na criminosa escravização de negros na África e nas diásporas africanas. Desta maneira, precisa ser compreendido como um processo político, ideológico, histórico e econômico em constante reformulação, e que se baseia no fundamento da raça como uma falsa justificativa para violentar, discriminar e explorar as potencialidades intelectuais e físicas dos povos negros em favor da busca exacerbada pelo acúmulo de bens financeiros e do relativo poder político (*status quo*) e simbólico do estrato racial branco (ALMEIDA, 2018).

A definição de colonialismo, conforme Ferreira (1980), é:

A negação da personalidade do outro. Em todos os aspectos. Para além da repressão individual, da exploração econômica, da negação do sentimento e da consciência nacionais, é criada a ideia de uma pátria outra. Ele, o colonialismo, nega ou reprime a cultura autóctone e abraça a cultura metropolitana. Altera os hábitos sociais, interfere na culinária, no vestuário, no sistema agrícola, no regime de propriedade, na

habitação, no sistema jurídico, na ordem milenariamente estabelecida, impõe novos padrões de cultura e substituiu a língua. O colonialismo, de caso pensado e por força do seu sistema interno, despersonaliza o colonizado, deprime-o, destrói-lhe a imagem que ele forma do seu universo singular, coisifica-o e não lhe permite que ele se torne sujeito de história. Cria-lhe o complexo de inferioridade em relação à sua cultura, deforma-o, aniquila-o como cidadão africano (FERREIRA, 1980 p. 40).

O racismo, que tem sua gênese nos processos de escravismo e do colonialismo europeu, deve ser concebido como um processo histórico, político e econômico, que se manifesta de diferentes formas, nos mais diversificados contextos, conferindo sempre prejuízos históricos à camada social negra em relação aos brancos.

Assim, é importante perceber que a arquitetura social racista opera de maneira específica em determinadas conjunturas sociais e funciona permanentemente nos diversos contextos contra pessoas fenotipicamente negras e outros grupos raciais. Além disto, o racismo atua contra todas as expressões ou manifestações que estiverem diretamente associadas às suas culturas.

Para Moreira (2018), muitas pessoas, equivocadamente, ainda compreendem o racismo apenas como um ato isolado, individual, pontual ou uma manifestação direta de caráter discriminatório baseado na presunção de que todos os membros de um segmento racial possuem os mesmos traços estéticos que os classificam como inferiores.

O imaginário racista concebe o grupo racial negro como uma simbiose entre características fenotípicas e a suposta qualidade moral e intelectual questionável das pessoas pertencentes a esse referido segmento racial.

Já na visão de Kilomba (2019, p. 75), “no racismo estão presentes, de modo simultâneo, pelo menos três características: a primeira, é a construção de/da diferença”. Neste sentido, “a pessoa é vista como ‘diferente’ devido à sua origem cultural, social e/ou pertença religiosa” (KILOMBA, 2019, p. 75). Ser diferente não deveria ser um problema, como frequentemente o ser negro é construído socialmente pela ideologia racista, pois ser diferente não é sinônimo de ser desigual.

No contexto específico brasileiro, o racismo é indubitavelmente dirigido, sobretudo, às pessoas que possuem traços físicos como textura de cabelo crespo e tipos de cores de pele negra, sendo, portanto, direcionado a sujeitos possuidores de características fenotípicas semelhantes às dos negros africanos e afrodescendentes. Além disso, no Brasil, o que comumente é considerado intolerância religiosa, nada mais é do que um tipo específico de racismo conduzido exclusivamente a pessoas negras pertencentes ou adeptas de religiões de matriz africana.

Na segunda principal característica do racismo, Kilomba (2019, p. 75) ressalta que: “essas diferenças construídas estão inesperadamente ligadas a valores hierárquicos”. Para a

referida autora, o indivíduo é visto como “diferente”, porém esta diferença também é articulada através do preconceito, do estigma, da violência permissiva, da desonra, exclusão e da inferioridade. Assim, devido ao pressuposto desta diferença racial, há uma permissividade deliberada de representações negativas, de inúmeras violências, genocídios, epistemicídios e injustiças diversas cometidas contra a comunidade negra, como pode ser perfeitamente constatado no Atlas da Violência (IPEA, 2020).

A terceira característica do racismo elencada por Kilomba (2019) diz respeito ao uso deliberado e, por vezes, abusivo do poder histórico, simbólico, social, político e econômico. “É a conjugação do preconceito e do poder que forma o racismo” (KILOMBA, 2019, p. 76). E, por este ângulo, “o racismo é a supremacia branca”, já que outros grupos raciais, como os não brancos, indígenas, negros, quilombolas etc., não podem ser racistas nem performar o racismo, pois eles não estão de forma expressiva no poder (KILOMBA, 2019, p. 76).

No que se refere ao preconceito racial em que se baseia o racismo, consiste na atribuição de preconceito baseado em estereótipos sobre sujeitos pertencentes a um determinado estrato racializado e que, portanto, pode ou não redundar em práticas discriminatórias. Neste viés, é válido ressaltar que, frequentemente, a comunidade negra tem sido alvo de discriminações tomadas como base a construção de estereótipos depreciativos de negros nos mais variados contextos do tecido social, sobretudo, nos meios de veiculação de informações (ALMEIDA, 2018, p. 25).

É quase impossível, em se tratando de acepções de racismo, se eximir de conceitos que estão diretamente imbricados a ele, tais como: raça, branquitude, preconceito racial, poder, ideologia, estereótipos, injúria racial e a discriminação racial, sendo este último conceito, por sua vez, “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2018, p. 25). Ademais, a discriminação tem como objetivo principal o poder, ou seja, o uso efetivo e, por vezes, abusivo da força, sem a qual não seria possível atribuir vantagens ou desvantagens tendo como fundamento a raça (ALMEIDA, 2018, p. 25).

No que concerne ao conceito de estereótipos, para Silva (2010, p. 21), “eles geram os preconceitos que se constituem em juízo prévio a uma ausência de um real conhecimento do outro”. Deste modo, os estereótipos referentes a sujeitos do segmento racial negro representam uma atitude negativa e distorcida, baseando-se em um processo de analogia ao grupo de pessoas socialmente brancas, consideradas como principal padrão de referência estética, moral e cultural.

Ainda no parecer de Silva (2004, p. 47), “estereótipo é uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo”. Ele é responsável por construir ideias negativas sobre o outro, objetivando promover e justificar a agressão. O Brasil conseguiu manter, de certa forma, representações sociais do estrato social negro em situação de inferiorização e humilhação em virtude do mito da democracia racial (SILVA, 2004).

Uma outra questão a se tratar dentro desta mesma linha de pensamento é referente à definição de injúria racial, isto é, reside em ofensas dirigidas a pessoas com base na sua raça, cor, etnia, religião, idade ou deficiência. A injúria racial está mais atrelada à concepção individual do racismo, a qual será mais discutida posteriormente. Contudo, injúria racial é um crime previsto pelo Código Penal Brasileiro de 1940, no parágrafo 3, em especial, no seu artigo 140, que pune a conduta de se ofender a dignidade de alguém usando o critério seletivo da raça (BRASIL, 1940).

Nesta mesma direção da noção de racismo, de acordo com Munanga (2019, s.n.), “todos os racismos são igualmente abomináveis e cada um faz às suas vítimas de seu modo. O caso brasileiro não é pior, nem melhor”, porém ele tem suas particularidades, entre as quais, “o não dito, o silêncio que, por vezes, confunde brasileiros e brasileiras, vítimas ou não vítimas do racismo”. Em resumo, no Brasil, o racismo é, ao mesmo tempo, dissimulado e evidente (MUNANGA, 2019, s.n.).

Ainda na ótica do supracitado autor, o racismo à brasileira mata duplamente negros, “mata fisicamente, como demonstram os dados estatísticos revelados pelo Atlas da Violência” (IPEA, 2020), “e mata na inibição de manifestação da consciência de todos, brancos e negros, sobre a existência do racismo em nossa sociedade”. À vista disto, o racismo é o responsável pelas maiores tragédias em massa no Brasil (MUNANGA, 2019, s.n.).

No que tange às concepções do racismo brasileiro, a primeira abordagem a ser tratada diz respeito à concepção estrutural do racismo. Sobre isso Almeida (2018) discorre e sublinha que o racismo é sempre estrutural:

Por ser estrutural, o racismo é também processo histórico. Desse modo, não se pode compreender o racismo apenas como uma derivação automática dos sistemas econômicos e político. A especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligado às peculiaridades de cada formação social. De tal sorte, quanto ao processo histórico também podemos dizer que o racismo manifesta-se: de forma circunstancial e específica, e em conexão com as transformações sociais (ALMEIDA 2018, p. 42).

Diante do exposto por Almeida (2018, p. 43), é pertinente sublinhar que “cada sociedade tem um curso singular que oportunizará aos sistemas educacional, político, jurídico, econômico

e cultural facetas que só podem ser coerentemente apreendidas quando analisados os devidos processos históricos”, as formações sociais e culturais de contextos específicos.

Do mesmo modo, o racismo, de maneira geral, existe porque “as características biológicas ou culturais só são resultantes de raça ou gênero em certas circunstâncias históricas, políticas, econômicas” (ALMEIDA, 2018, p. 43). Esta explicação resume, de certa forma, os ataques sofridos por pessoas negras de religião de matriz africana em função da sua cor e credo religioso.

Nesta sequência, o racismo estrutural está diretamente associado aos processos de formação nacional dos Estados contemporâneos, pois eles não foram construídos meramente pelo acaso, mas o são por projetos políticos, ideológicos e econômicos. Posto isso, o Brasil é um Estado nacional, que foi historicamente estruturado pelo racismo e via nos negros sequestrados de África e nos seus descendentes potenciais agentes de força de produção e acúmulos de riquezas geracionais para as famílias racialmente brancas pertencentes à elite brasileira e seus correligionários.

De acordo com o pensamento de Almeida (2018), referente ao racismo estrutural:

A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que ao mesmo tempo torna possíveis suas ações, é por eles criados e recriado a todo momento. O propósito desse olhar mais complexo é afastar análises superficiais ou reducionistas sobre a questão racial, que além de não contribuírem para o entendimento do problema, dificultam em muito o combate ao racismo (ALMEIDA, 2018, p. 39).

Com base no fragmento discorrido pelo mencionado autor, pensar o racismo na sua acepção estrutural não retira a responsabilidade dos indivíduos que o praticam, assim como não é uma justificativa para se praticar ações racistas por conveniência. Muito pelo contrário, compreender que o racismo é um fenômeno estrutural, e não apenas uma ação isolada de um indivíduo ou de um grupo, torna os sujeitos, sobretudo os brancos, ainda mais responsáveis por combatê-lo em todas as circunstâncias na sociedade (ALMEIDA, 2018).

Ainda concernente a acepção estrutural, Almeida (2018, p. 40) aponta que se tendo consciência de que “o racismo é parte da estrutura social, e por isso, não necessita necessariamente de intenção para se manifestar”. Assim, o racismo é parte de um projeto político de sociedades historicamente escravocratas e racistas, portanto, ele é ordem das coisas, não exceção. Porém, por ele ser estrutural, não significa que seja uma condição incontornável.

Em razão disto, por mais que a não manifestação do racismo não faça dos indivíduos jurídica e moralmente responsáveis, seguramente o silêncio conivente e a letargia os tornam

moral, política e eticamente complacentes com a manutenção do racismo e seus trágicos malefícios para a comunidade negra.

Portanto, o silêncio motivado por supostas ideologias racistas, a letargia, e a pseudo neutralidade de indivíduos e grupos racialmente brancos são indiscutivelmente uma estratégia tácita de cooperar com a continuidade do racismo. Neste sentido, “a real mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou repúdio moral ao racismo” (ALMEIDA, 2019, p. 40). A principal forma de combate ao racismo é pela via política.

A modificação depende, antes de tudo, “da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (ALMEIDA, 2019, p. 40). O discurso e a prática antirracistas devem sempre caminhar juntos, caso contrário, apenas pedidos de desculpas após se cometerem atos nitidamente racistas e o discurso divorciado de uma efetiva prática nada mais que pura hipocrisia racista.

A segunda reflexão versada por Almeida (2018) diz respeito à concepção individual do racismo, que é bem curiosa porque, apesar deste ser algo historicamente presente na sociedade brasileira, muitos indivíduos não se reconhecem ou não admitem expressamente/publicamente o seu racismo. Nos termos do intelectual Santos (2000), a sociedade é racista, porém não se declara como tal. Afinal, é possível não ser racista em uma sociedade na qual o racismo é a norma?

O racismo, nesta concepção individual, é uma manifestação ou ato pessoal e ofensivo, ou seja, é uma discriminação individual ou coletiva direta e seletivamente incidente em pessoas negras, cujo objetivo é promover a humilhação devido à ideia ilusória de uma suposta superioridade racial branca. À vista disto, frequentemente brancos violentam negros tomando como base uma pretensa inferioridade do estrato racial negro e, portanto, baseada no elemento seletivo da raça (ALMEIDA, 2018).

Cabe ressaltar que essa citada modalidade de racismo é relativamente menos praticada, primeiro, porque as pessoas se políam mais, e não é politicamente correto declarar-se racista. Segundo, porque é um crime imprescritível e inafiançável, como prevê e reitera a Constituição Federal Brasileira de 1988, no seu Artigo 5º, incisos XLI e XLII:

- XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;
- XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

Sob este prisma, também na afirmação de Kilomba (2019, p. 78-79), o racismo individual não é “um evento discreto”. Ele se refere também a todo o uso preconceituoso de



palavras, discursos, posturas, imagens, gestos, olhares e ações expressas que colocam o sujeito negro como um ser subalternizado, dócil e ao, mesmo tempo, agressivo, exótico, incivilizado, inculto, animalizado e erotizado. Além de o expor como primitivo e infantilizado.

No entendimento de Kilomba (2019, p. 234), “[...] é preciso compreender o racismo cotidiano como um ataque violento inesperado e que, de repente, a pessoa é surpreendida pelo choque de sua violência”. Todavia, tanto o racismo do tipo individual é agressivo como também aquele que opera na esfera institucional. Contudo, este último tipo é menos evidente, não dito, discreto e mais dissimulado porque nele há sutilezas altamente sofisticadas, porém detectáveis.

O racismo, ainda segundo a visão individualista, “é concebido como uma espécie de patologia. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados” (ALMEIDA, 2019, p. 28). De acordo com esta ótica, o racismo é uma irracionalidade que pode ser devidamente “combatido no campo jurídico, por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo, ou penais” (ALMEIDA, 2019, p. 28). Todavia, diferentemente do tipo institucional, esta é a acepção do racismo menos complexa e mais aparente, visto que ele é expresso por meio da língua/linguagem explícita (ALMEIDA, 2018).

À vista disto, a concepção individualista pode não admitir a existência do racismo, podendo justificá-lo ou entendê-lo apenas como um preconceito, com o intuito de alegar a sua natureza psicológica em vez da sua natureza política e econômica. Assim, mesmo que o racismo ocorra de forma indireta, ele se manifesta de maneira discriminatória direta porque, historicamente, o racismo tem sido potencialmente praticado por brancos contra negros (ALMEIDA, 2018).

Portanto, a vertente individualista do racismo normalmente costuma ser analisada apenas pelo horizonte meramente comportamental, todavia é importante ressaltar que a “maioria das tragédias produzidas pelo racismo foi feita sob a égide da legalidade e com o apoio moral e direto de líderes políticos, religiosos e dos considerados homens de bem” (ALMEIDA, 2018, p. 29) que, apesar de terem um discurso de aparente piedade, negam a sua eficácia. Desse modo, de “homens de bem” eles não têm absolutamente nada.

Em suma, as pessoas, em geral, costumam expressar frases cansativas como: “Somos todos iguais”, “Eu não vejo cor”, “Gente, como alguém ainda pode ser racista?”, “Somos todos humanos”, “Eu tenho amigos negros”, o que, na verdade, se configura em uma fusão de falso moralismo e uma dada obsessão pela legalidade que, por vezes, muitos brancos não costumam efetivar. Contudo, convém ratificar que o racismo à brasileira (TELLES, 2003) é, ao mesmo tempo, dissimulado e notório porque, mesmo sem intenção, atenta sempre contra a dignidade humana do estrato racial negro.

A terceira apreensão trata da concepção institucional do racismo, a qual significou um relevante avanço teórico no que tange aos estudos das relações étnico-raciais no Brasil. Nessa concepção, o racismo não se restringe só a comportamentos individuais. Ele é resultante das práticas e do funcionamento preconceituoso das instituições que atuam dentro de uma lógica que confere, mesmo que indiretamente, vantagens simbólicas, econômicas e políticas ao grupo racial branco em relação aos negros, indígenas e outros (ALMEIDA, 2018, p. 29).

Sob esse ângulo, a ideia de racismo institucional é assim postulada por Kilomba:

[...] implica, o racismo institucional não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. A palavra se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercadorias, mercado de trabalho, justiça criminal, etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros segmentos racializados (KILOMBA, 2019, p. 78).

Seguindo a linha de pensamento de Kilomba (2019), faz-se necessário pontuar que o racismo institucional é um dos tipos menos evidentes, porém não menos danoso para os grupos raciais não brancos. Isso significa dizer que o racismo institucional ocorre em virtude do estabelecimento de imposições, normas e parâmetros discriminatórios baseados no critério seletor da raça. Assim, essas normas e práticas exercidas no interior dessas instituições públicas e privadas servem para manter a hegemonia do grupo racial branco que, em certa medida, possui o controle do aparato institucional (ALMEIDA, 2018).

O racismo institucional e suas faces são também muito evidentes no sistema educacional, a saber, no déficit de componentes curriculares obrigatórios que versem sobre questões étnico-raciais nos cursos de licenciatura e bacharelado e em currículos de programas de pós-graduação. Assim como também na agenda educacional de cursos de idioma.

Além disto, este tipo peculiar de racismo é visível na desproporção de representatividade de negros em relação a brancos no quadro de docentes do magistério superior, nas formas excludentes de operacionalização de processos seletivos de programas de pós-graduação e concursos públicos (PACE, 2012). Além disto, constata-se a ausência de conteúdos positivos referentes aos negros nos livros didáticos (SILVA, 2004; 2010) e, sobretudo, a ausência de um debate qualificado, ético e crítico sobre o racismo e seus efeitos negativos em múltiplos ambientes escolares (PACE, 2012; MORAES, 2020).

É importante destacar que este processo de segregação racial promovido pelo racismo institucional e individual se dá mediante o uso da língua/linguagem. Portanto, segundo Fanon (2008, p. 15), “na linguagem está a promessa de reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura”. Desta forma, é importante dizer que só existe

racismo porque existe língua/linguagem, porque discursos racistas podem ser materializados em textos escritos. Ademais, ataques racistas em ambientes virtuais, por exemplo, também são proferidos através do uso da língua/ linguagem escrita e oral nas práticas sociais.

Desta maneira, vale refletir como e por quem os usos da língua/linguagem têm sido historicamente mais utilizados como mecanismo de segregação de negros, indígenas e outros grupos racializados. É importante racializar quem são as principais vítimas do racismo, assim como também os potenciais agressores.

Assim, é por meio da linguagem, sobretudo estética, que os negros são socialmente identificados e marcados como diferentes; através da linguagem, os discursos racistas são materializados de forma velada ou explícita. Posto isto, a língua é usada de maneira consciente ou inconscientemente como um mecanismo para eliminar negros, seus saberes e suas culturas, utilizando-se sempre de justificativas outras para escamotear o principal critério segregador, que é o da raça.

Nesta mesma lógica, ratifica-se que:

O racismo interpessoal e institucional são problemas reais para os Afro-brasileiros pobres e membros da classe trabalhadora. Mas, suas vidas são afetadas por tantos outros problemas, e a ideologia racial brasileira oferece-lhes incentivos tão fortes para ignorar um problema que raramente assume uma forma aberta e explícita, que relativamente poucos deles respondem ao chamado dos ativistas negros para um movimento de combate ao racismo (ANDREWS, 1998, p. 313).

Diante disto, os perceptíveis silêncios no interior das intuições é uma não tão nova estratégia de manter o *status quo* do racismo no seu interior, e conservar inquestionável e intacto o racismo quase intocável no seio das instituições brasileiras. Isto posto, falar de racismo ainda é convocar muitos sujeitos, sobretudo os racialmente brancos, a tentarem refletir sobre a sua posição de privilégio histórico, o que inevitavelmente gera desconfortos.

Contudo, é urgente que o racismo seja mais pautado nas instituições educacionais públicas e privadas, pois esse mal vem gerando históricos e irreparáveis prejuízos sociais à sociedade, em especial, ao segmento racial negro. Além disto, é importante salientar que lutar contra o racismo é lutar por uma sociedade mais justa, a qual busca a garantia dos direitos humanos para todos.

De acordo com Almeida (2018, p. 35), é importante sinalizar que sempre que a “demanda negra por mudanças se torne forte, ou seja, sempre que as normas e padrões que constituem a supremacia branca forem questionados, a indiferença em relação às precárias condições de vida da população negra será substituída por uma oposição ativa”, baseada no sentimento de medo, ódio, ameaças, violências, perseguição, e no interesse próprio.

Uma das saídas e possibilidades de mitigar os conflitos existentes no interior das instituições seria, a grosso modo, a construção de mecanismos para aumentar a representatividade e a proporcionalidade justa de grupos racialmente ditos minoritarizados, como negros, indígenas, quilombolas, pessoas trans, surdos, pessoas com deficiências e outros. Com isto, colabora-se para alterar efetivamente a lógica discriminatória no âmbito institucional. Por esse motivo, a criação de políticas públicas de ações afirmativas, bem como a sua fiscalização, é extremamente importante para modificar este cenário (ALMEIDA, 2018, p. 32).

No que concerne à raça, o seu conceito só pode ser reconhecido em perspectiva relacional e contextual, “ou seja, a raça não é uma fantasmagoria, um delírio ou uma criação da cabeça das pessoas mal intencionadas. É uma relação social que se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos” (ALMEIDA, 2018, p. 40).

À vista disto, a raça é o componente social responsável pela manutenção do racismo, pois, historicamente, a ideologia do racismo criou a categoria raça para justificar a desumanização e exploração dos povos negros. E, em contrapartida, os negros criaram a negritude e todas as formas de resistências às imposições do racismo (ALMEIDA, 2018, p. 40).

O pensador Almeida (2018, p. 24) reitera que “[...] a noção de raça ainda é um fator essencialmente político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos considerados minoritários”. Destarte, o fator raça continua sendo utilizado para atribuir um tratamento privilegiado a indivíduos pertencentes ao grupo racialmente identificado como branco em relação aos negros e outros.

O conceito de raça é um elemento central para se compreender como o racismo científico se apropriou dele e de diversos discursos de cunho racista no século XIX. Dessa maneira, esses discursos recomendavam que se evitasse a mistura das raças, pois o mestiço tenderia a ser degenerado ou incivilizado e considerado um dos empecilhos para o desenvolvimento social e econômico nacional (ALMEIDA, 2018).

Por esta razão, para Almeida (2018, p. 23), “este posicionamento, no que tange à raça, tendo produzido grandes repercussões no âmbito acadêmico e político do século XIX, e conquistado diversos adeptos”. E está referendado nas obras de Arthur Gobineau (1915) [1853-55]), Cesare Lombroso (1876), Enrico Ferri (1880) e, no Brasil, principalmente nas obras de Sílvio Romero (1875) e Raimundo Nina Rodrigues (1894).

Almeida (2018, p. 24) sublinha que, “devido à sua configuração histórica e social, a raça opera a partir de pelo menos dois assentamentos básicos que se cruzam e se complementam”. Primeiro, como característica biológica, em que a identidade racial dos sujeitos deste segmento negro será atribuída por traços fenotípicos, como a cor da pele e textura do cabelo etc. Depois,

como a característica étnico-cultural, que é relevante para se pensar que a identidade dos sujeitos está relacionada à língua, à cultura, à religião, ao estrato social, à origem geográfica ou a outros aspectos e formas de viver.

Ainda conforme o olhar do autor em tela, novos elementos de análise à categoria raça são acrescentados:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2018, p. 19).

Portanto, relativo ao conceito de raça, o filósofo camaronês Mbembe (2014, p. 11) pontua: “[...] a raça tem estado, no decorrer dos séculos precedentes, na origem de inúmeras catástrofes, e terá sido a causa de devastações físicas inauditas e de incalculáveis crimes e carnificinas”. Sendo assim, desde os tempos pretéritos, a ideia de raça, em especial a negra, foi criada pelos colonizadores europeus brancos como forma de dominação cultural, sobretudo, econômica e política.

Por fim, o ponto interseccional referente ao componente raça, versado pelos mencionados autores, relaciona-se aos modos diversos de exclusões, silenciamentos, genocídios, epistemicídios e aos preconceitos construídos socialmente sob à égide de uma pseudo inferioridade racial dos negros em diferentes contextos colaborando, assim, para uma sistemática segregação geracional do grupo racial negro e suas culturas e, ao mesmo tempo, naturalizá-la.

## 2.4 Identidade e Branquitude

Conforme Silva (2000, p. 74), “A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um fato autônomo”. A identidade pode estar relacionada ao conjunto de características próprias que podem, por sua vez, distinguir pessoas, culturas, línguas, etc.

Em face do exposto, a identidade não é somente aquilo que se é, mas está relacionada ao fato de como um indivíduo é visto pelo outro, ou como um grupo racial é identificado socialmente por outro, em razão do estabelecimento de diferenças socialmente construídas. Ou seja, o que diferencia um grupo do outro, que se pode conceber por meio da língua, traços físicos ou estéticos e pertença sociocultural.

Na mesma sequência, Silva (2000) discorre sobre o assunto afirmando que a diferença também é entendida como uma identidade independente. Na ótica do autor, “identidade e

diferença estão em uma relação de estreita dependência” (Silva, 2000, 74-75). Isto é, tanto a identidade quanto a diferença, simplesmente, existem.

Dessa maneira, “quando digo sou brasileiro parece que preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Assim, ao mesmo tempo que afirmo ser brasileiro, estou de certa forma negando que não sou estrangeiro, por exemplo, haitiano etc.” (SILVA, 2000, p. 74-75). A identidade está diretamente ligada à diferença, podendo-se pontuar, por outro lado, que identidade e diferença são realidades inseparáveis.

No dizer de Silva, “identidade e diferença são criações sociais e culturais. Elas não são resultado do mundo natural ou de um mundo transcendental, porém do mundo cultural e social” (SILVA, 2000, p. 76). No ideário do aludido autor, a identidade e a diferença são frutos de atos de criação linguística, ou seja, são fatos sucessivos da vida. De certa forma, a identidade é uma marca que nos faz diferentes ou semelhantes a determinados grupos sociorraciais.

Assim sendo, é importante compreender que tanto a identidade como a diferença e o racismo são nomeados, e isso ocorre por meio da linguagem. Neste aspecto, o fato de alguém ser caracterizado com a identidade de brasileiro, por exemplo, é o resultado de uma construção social de diversos atos linguísticos que, de certo modo, o definem como sendo diferente de outras identidades culturais (SILVA, 2000).

Segundo Hall (2019, p. 9), “a questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social”, porém, para o autor, o conceito de identidade, de certo modo, é excessivamente complexo e muito pouco compreendido. Além disso, tem sido muito pouco desenvolvido, como frequentemente ocorre em algumas áreas com outros conceitos e fenômenos sociais na atualidade.

Na acepção de Hall (2019), a identidade cultural está intimamente ligada à identidade nacional, e esta última, por sua vez, é afetada diretamente pelo processo de globalização, mesmo que outros elementos estejam direta ou indiretamente envolvidos.

No que toca ao conceito de globalização, entende-se que:

[...] a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da ‘sociedade’ como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço (HALL, 2019. p. 39).

A globalização, pelo espectro de Santos (2006), é tratada como fábula, perversidade e como alternativa aberta ao futuro por uma outra globalização sem a concentração de capital e poder em um único espaço territorial de dominação. O autor sugere a possibilidade de uma

outra globalização mais humana, não perversa e menos imposta. Para ele, as mazelas sociais como fome, exploração infantil, desemprego e outras estão diretamente atreladas à adesão desenfreada de posturas competitivas as quais servem aos grupos nacionais considerados hegemônicos.

Por esse ângulo, é óbvio que, em sociedades capitalistas, racistas, classistas, autoritárias, estruturadas por hierarquias raciais e marcadas historicamente por frequentes conflitos sociorraciais como a brasileira, o conceito de identidade racial branca é indispensável para se discutir o lugar e o papel do segmento racial branco no processo das desigualdades e nas relações sociais.

Além disso, é necessário analisar como esta identidade racial branca é normalmente representada de forma positivada nos diversificados segmentos do corpo social, a exemplo das representações de papéis sociais em telenovelas, filmes, revistas, em materiais didáticos utilizados em múltiplos contextos educacionais, em propagandas e nas mídias em geral.

Por outro lado, percebe-se como essas representações da branquitude são retratadas em relação a outros segmentos raciais não-brancos, em especial, em livros didáticos, em textos verbais, não verbais ou verbo-visuais, obras literárias, entre outros materiais que são, a propósito, muito utilizados em práticas pedagógicas no sistema educacional.

Assim, abarcar a categoria branquitude neste trabalho, por assim dizer, é muito relevante para refletir sobre o lugar social que esse grupo racial branco ocupa no tecido social, por exemplo, na constituição dos Elementos Provocadores, o que terá melhor tratamento na seção de análise e discussão dos dados.

Ademais, convém refletir que as possíveis representações dos negros e suas culturas de forma não positivadas, expressas nos EPs do exame CELPE-Bras, podem gerar uma percepção equivocada da cultura brasileira no imaginário social dos candidatos estrangeiros. Neste interim, a partir do que é proposto nos conteúdos dos EPs, candidatos negros e não-negros estrangeiros podem construir ou reproduzir uma imagem social não condizente com a fática composição sociorracial brasileira.

Antes mesmo de discorrer sobre o conceito de branquitude propriamente dito e as suas implicações nas relações sociais, deve-se chamar atenção para o fato de que, quando se discutem questões étnico-raciais em diferentes âmbitos no Brasil, convém também falar sobre a branquitude. Pois, assim como as pessoas negras, os brancos também são racializados, apesar de, por algum tempo, a branquitude não se pensar como tal, ou ser considerada racialmente não-marcada e invisível, ou seja, a norma, o padrão único e absoluto. Portanto, é pertinente situar a branquitude no quadro social brasileiro (PIZA, 2020).

Conforme Cardoso (2010, p. 608-609), estima-se que os estudos sobre branquitude começam por volta dos anos de 1990, nos Estados Unidos, com os *Critical Whiteness Studies*. No entanto, diversos países como África do Sul, Inglaterra, Austrália, Brasil e outros também desenvolveram produções científicas importantes acerca das práticas dos brancos nas relações sociais.

Sob essa ótica, Cardoso (2010) elucida que, talvez, o principal estudioso a tratar sobre questões relacionadas à identidade racial branca foi o sociólogo, ativista negro e historiador norte-americano chamado William Edward Burghardt Du Bois. O qual, na sua obra *Black Reconstruction in the United States*, analisou que o trabalhador branco norte americano, independente da classe social, tinha trânsito livre às funções públicas e, por sua vez, privilégios em relação aos trabalhadores negros.

Além do pensador Du Bois, outros percursoros intelectuais, como Frantz Fanon (1952), psiquiatra e filósofo natural das Antilhas Francesas da Martinica, de ascendência africana, o ativista sul-africano Steve Biko (1990), a socióloga britânica Ruth Frankenberg (1999) e o ensaísta francês Albert Memmi (1989), também fizeram ponderações quanto à questão da identidade racial branca, considerando que, na relação colonial entre colonizador e colonizado, os brancos, com poucas exceções, são historicamente os principais opressores (CARDOSO, 2010).

No ideário de Fanon, na sua obra *Peau noire, masques blancs* (Pele negra, máscaras brancas), no que tange à identidade racial branca (1952), aponta que tanto os brancos deveriam se libertar de sua branquitude quanto os negros de sua negritude. Por isso, para este autor, a identidade racial seria o nexos causador que ofereceria impedimentos às pessoas de lograrem sua plena condição humana (CARDOSO, 2002).

Na visão de Cardoso (2002), no contexto do Brasil, o primeiro intelectual a discorrer sobre o termo branquitude foi Gilberto Freyre no ano de 1962, o qual utilizava a palavra branquitude para estabelecer comparação com a palavra negritude.

Apesar da evocação dos termos, Freyre admitia que as palavras branquitude e negritude trariam uma ideia de separação entre grupos, que causaria, em certa medida, um efeito contrário à idealização da realidade brasileira, pois ele pregava que no Brasil existia uma perfeita harmonia racial entre negros e brancos, ou seja, a pseudo democracia racial brasileira (CARDOSO, 2002).

Sabendo-se que o termo “branquitude” surge primeiramente no Brasil na obra de Gilberto Freyre, essa mesma palavra é ressignificada pelo intelectual Guerreiros Ramos na sua obra *Patologia Social do Branco brasileiro* (1955), que a denomina como ‘brancura’ que, por



sua vez, possui o mesmo valor semântico do que se conhece atualmente na literatura científica como branquitude (CARDOSO, 2002).

Ainda nesta perspectiva sobre os estudos referentes à branquitude no Brasil, diversos pensadores têm problematizado concernente ao lugar político dos brancos nos processos de relações sociorraciais. Dentre eles, destacam-se Carone e Bento (2002), Cardoso (2010), Müller e Cardoso (2017), Munanga (2004), Nervell (2001), Piza (2000), Ramos (1957 [1995]), Rossatto e Gesser (2001), Sovik (2004), Schucman (2012), Silva (2004), Oliveira (2007) e outros.

Nas concepções de Carone e Bento (2002, p. 1), “branquitude são traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento, que tem sido um dos temas mais recorrentes quando se estudam as relações raciais e de desigualdade no Brasil”. Com base no exposto, abarcar a categoria branquitude nas reflexões de pesquisas é fundamental para se perceber qual é o papel do estrato racial branco no processo de exclusão sociorracial dos negros no Brasil e de como isso repercute nas relações sociais e na construção do imaginário brasileiro.

Para as referidas autoras, os processos de exclusão ocorrem devido à desconsideração da humanidade do outro. Ou seja, pelo fato de ter-se construído uma falsa ideia de que os negros são seres indignos e desprovidos de valor moral e, portanto, passíveis de serem facilmente prejudicados sem contestarem. Além de cogitarem que os negros são seres prontamente manipulados, explorados, excluídos e apagados de qualquer possibilidade de representação social positiva (CARONE e BENTO, 2002).

Ainda nas perspectivas de Carone e Bento (2002), a figura do branco pouco aparece nas discussões sobre as relações raciais no cenário brasileiro, exceto como o padrão de sujeito universal da humanidade ou como objeto de desejo dos outros segmentos raciais não-brancos e, portanto, considerados não tão humanos assim.

Deste modo, esta questão é relevante para se pensar em como “pessoas que cultuam valores democráticos e igualitários aceitam a injustiça que incide sobre aqueles que não são seus pares ou não são como eles”? (JODELET, 1989, p. 54). Presume-se que talvez seja porque a maioria dos brancos não são impedidos de acessar alguns direitos sociais básicos em razão da sua cor de pele (JODELET, 1989).

O pensador Cardoso (2002), concernente ao conceito de branquitude, discorre:

Nos estudos sobre a branquitude, no Brasil e em outros países, existe o consenso de que a identidade racial branca é diversa. No entanto, na busca por uma definição genérica, podemos entender a branquitude da seguinte forma: a branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói e reconstrói histórica e socialmente ao receber influência do cenário local e global [...] a identidade racial branca não se trata de uma identidade homogênea e estática porque se modifica no

decorrer do tempo. De acordo com o contexto por exemplo nacional, ser branco pode significar ser poder e estar no poder. No entanto, se observa uma mudança em países como África do Sul, Brasil, Venezuela, Bolívia e Estados Unidos, se nos restringimos ao poder Executivo. [...] A branquitude é o lugar de privilégios simbólicos, subjetivo, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para a construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial e racismo (CARDOSO, 2002, p. 611).

Em suma, cabe destacar que a branquitude não é homogênea, única e imutável, assim como a negritude também não é. Todavia, o principal ponto em comum aludido por muitos teóricos que discorrem sobre o tema é que, em sociedades estruturalmente racistas, como no caso da brasileira, o grupo racial branco ainda goza socialmente de diversos privilégios históricos, mesmo que, por vezes, não consigam refletir de forma consciente e crítica sobre a sua própria pertença e identidade racial.

Cabe destacar que, no Brasil, as históricas e abissais desigualdades sociorraciais existentes entre negros e brancos, e as suas consequências negativas, sobretudo, em grande escala para a comunidade negra, têm sido mais questionadas pelos próprios negros.

Enquanto isto, a maioria dos indivíduos pertencentes ao segmento racial branco não se consideram como sendo parte deste processo que, se, por um lado, gera exclusão, por outro, confere inúmeros privilégios aos brancos, por exemplo, de não serem frequentemente mortos por causa da sua raça – cor da pele, origem sociocultural e cosmovisão dos negros.

Deste jeito, sendo a maioria dos brancos os socialmente mais privilegiados devido ao racismo, há, conseqüentemente, pouco engajamento por parte destes com a pauta antirracista. Além disto, há muita inação e muito pouco comprometimento ético e moral concernente ao combate efetivo das inúmeras opressões que os negros historicamente sofrem no país.

Convém reiterar que, na maioria das vezes, e com raras exceções, os brancos são direta ou indiretamente os principais causadores do racismo e os mais beneficiados por estarem em postos socialmente privilegiados de poder e tomada de decisões dos rumos das instituições públicas e privadas do país.

Cabe reafirmar que, por vezes, este privilégio social, conferido ao estrato racial branco, é utilizado e reforçado por meio da língua/linguagem nos mais diversificados âmbitos da sociedade. Ou seja, em muitos discursos que são historicamente construídos em relação à identidade racial positiva de brancos, e, por outro lado, o grupo racial negro é frequentemente apresenta associado a questões culturais negativas.

Ratifica-se que estas representações dos brancos estão também expressas e materializadas nos discursos e nos mais variados materiais utilizados no sistema escolar, entre

eles, os pedagógicos, que comumente excluem os negros da sua composição ou os trazem de forma exótica ou dita subalternizada (SILVA, 2004).

Conforme diz Jodelet (1989, p. 38), questões relativas as representações sociais devem ser estudadas “articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm”. Compete ressaltar que as representações sociais tomam como base ideologias socialmente construídas.

O processo de supervalorização positiva da imagem representativa dos brancos em detrimento de outros segmentos transformou-se socialmente em algo quase comum/naturalizado e muito pouco questionado tanto pelos próprios profissionais que os produzem quanto pelos que os aplicam, por exemplo, em diversificados contextos de ensino de línguas. Exceto por aqueles sujeitos culturalmente sensíveis que conhecem minimamente a história sociocultural brasileira e os que possuem uma postura política, crítica e antirracista (SILVA, 2004).

Ainda nessa ótica concernente aos discursos e percepções de mundo, Baccega (1995) discorre que:

Os discursos vão, portanto, materializar as “visões de mundo” das diferentes classes sociais, com seus interesses antagônicos, os quais se manifestam através de um estoque de palavras e de regras combinatórias que constituem a maneira de uma determinada classe social pensa o mundo num determinado momento histórico: são as várias formações ideológicas correspondentes às várias formações discursivas (BACCEGA, 1995, p. 52).

Em suma, o branqueamento no Brasil é constantemente reproduzido ou tido “como um problema pertencente aos negros que, sentindo-se desconfortáveis com a sua condição social de negros, procuram identificar-se com os brancos para diluir suas características raciais” (CARONE e BENTO, 2002, p. 2). Isso porque, de certo modo, os brancos se consideram como um grupo padrão de referência para toda uma espécie humana.

Contudo, vale pontuar que, as tentativas de culpar os negros pela sua condição social é um mecanismo ou tentativa de eximir a efetiva participação do grupo racial branco dos processos de injustiças históricas cometidas contra os negros brasileiros.

Na verdade, ao se estudar sobre branqueamento, entende-se que esse processo foi inventado pela elite branca, embora de forma contraditória e acrítica, esta mesma elite branca brasileira que aponta como um problema unicamente dos negros. Ou seja, atribuem aos negros a responsabilidade pelas consequências negativas históricas das opressões por eles vividas (CARONE e BENTO, 2002).

Para Carone e Bento (2002), muitas pessoas brancas até reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam tais desigualdades raciais à discriminação também praticada por outros brancos como um dos primeiros sintomas da branquitude.

Com efeito, muitos indivíduos brancos até consideram as opressões existentes, porém não se sentem parte do processo político e social de promoção de desigualdades e exclusões de grupos considerados socialmente minoritarizados como: negros, quilombolas, indígenas, pessoas trans entre outros. Na verdade, o legado positivo da escravização para os brancos e seus descendentes é uma questão importante que parte do país não discute de forma ética.

Nas perspectivas das mencionadas escritoras, “o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência histórica das desigualdades raciais no país” (CARONE e BENTO, 2002, p. 2). Além de tudo isso, o silêncio, a omissão e a inação de grandes parcelas dos brancos contribuem para a manutenção do estado das coisas.

Evitar discutir e abarcar a branquitude como pauta do debate sobre questões raciais nos processos sociais e educacionais brasileiros é, de certo modo, evitar não discutir e não refletir sobre a relação entre racismo e as diversas dimensões de privilégios.

Posto isto, nas afirmações de Carone e Bento (2002, p. 3), “mesmo em situação de pobreza os brancos gozam de privilégios simbólicos da branquitude em razão da sua cor, o que não é pouca coisa”. Já os negros, mesmo os que ascendem socialmente, continuam a sofrer racismo. Isso é uma evidência de que o problema que atinge os negros não é só de classe, mas, é, sobretudo, de raça.

Nesta ótica, não cabe mais a persistência de discursos proferidos de que o problema dos negros no Brasil limita-se a uma questão de classe, o que é seguramente uma visão restringida sobre uma problemática social muito mais ampla e complexa. Vale destacar que a extrema pobreza no Brasil tem cor e endereço e, portanto, qualquer cidadão que prime pela ética e seja minimamente informado saberá reconhecer isso.

Em vista disto, ao analisar a branquitude, convém projetar um olhar sobre esse grupo por uma perspectiva interseccional (AKOTIRENE, 2018), apontando para os pontos em comum, assim como para as diferenças constituintes em todos os grupos raciais, e também o branco.

Dessa maneira, deve-se levar em consideração as diferenças relativas ao segmento racial branco, a saber: sexo, gênero, raça, classe, faixa etária, religião, nacionalidade etc. Assim, é relevante considerar as especificidades pertencentes à branquitude, por exemplo, o branco rural e o branco urbano, o alfabetizado e o não alfabetizado, o pobre e o rico etc. (CARDOSO, 2002, p 614).

Logo, é importante levar-se em conta a complexidade e as particularidades dos brancos e refletir que, por exemplo, o branco pobre de região rural seria considerado “menos branco pelo fato de caminhar numa direção contrária ao progresso, seria uma espécie de branco degenerado, mas, mesmo assim, não chegaria a ser classificado como negro” (WRAY, 2004, p. 339-361). Assim, compete expor que há diversas distinções entre pessoas do mesmo grupo racial branco.

Construiu-se que, historicamente e de forma limitada, uma pseudo ideia de inferioridade dos negros em relação aos brancos. Diante disso, toda a construção do imaginário social referente a esses diferentes grupos raciais reflete-se na expressão cultural por meio das mais distintas linguagens, nos mais diversificados setores da sociedade.

## 2.5 A Questão Étnico-Racial, A Lei 10.639/2003 e As Políticas de Ensino de PFOL no Brasil

A despeito do que se imagina, ao se tratar de questões étnico-raciais no Brasil, não convém restringir o estudo a considerações relacionadas somente ao grupo racial negro, mas é preciso contemplar os brancos, tendo em vista que, como já afirmado, os brancos também são racializados. Entretanto, parece que muitas pessoas racialmente brancas não se dão conta de refletir sobre seu próprio lugar racial e manutenção do *status quo*.

Uma outra consideração a se pensar é que, nas discussões acerca das relações étnico-raciais, não se trata apenas de discorrer sobre uma sociologia do negro brasileiro, conforme e problematiza (RAMOS, 1954). Nesse contexto, faz-se necessário problematizar a atuação e/ou inação dos brancos na luta antirracista no âmbito educacional.

Na concepção de Gomes (2018), o Movimento Negro brasileiro tem um papel primordial como educador e produtor de conhecimentos que visam a promover a emancipação dos povos negros historicamente oprimidos devido às consequências danosas do racismo à brasileira, que se origina no processo da escravização negra.

O Movimento Negro é o principal responsável em construir saberes relacionados às questões raciais no Brasil, “e esses saberes são transformados em reivindicações, várias das quais se tornam políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (GOMES, 2018, p. 12). Assim, a sociedade em geral e, sobretudo, o Estado brasileiro passam a ser questionados sobre uma série de ausências de políticas públicas, e sobre o seu descompromisso com a reparação das desigualdades sociorraciais históricas e sobre o exercício da dita democracia que ainda não se estende plenamente aos negros.

O Movimento Negro brasileiro, de forma politicamente organizada, passou a questionar a história social brasileira, em especial da comunidade negra, e começou a construir

perspectivas positivas sobre os povos negros que, há muito tempo, estavam invisibilizados pela dita história oficial, sobretudo nos discursos de negação do racismo, nos livros e em componentes curriculares de diversificados contextos escolares.

Neste horizonte, o Movimento Negro elabora “novos instrumentos teóricos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera, não somente na estrutura do Estado e nos governos, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas” (GOMES, 2018, p. 21). Ademais, cabe refletir como ele atua e continua a se reproduzir de inúmeras formas no cenário educacional.

Com base nos argumentos de Gomes (2018, p. 21), o Movimento Negro “ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça”. Com isso, questiona-se a percepção historicamente construída sobre o lugar de subalternização predeterminado ao negro, de uma suposta inferioridade racial negra e, sobretudo, busca-se romper com visões socialmente racistas, limitadas, distorcidas, estereotipadas, negativas e naturalizadas sobre o povo negro, sua história e cultura.

Ainda na percepção de Gomes (2018), o Movimento Negro pode ser compreendido da seguinte forma:

[...] 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. Para o Movimento Negro, a raça e, por conseguinte, a identidade étnico-racial são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a raça é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (GOMES, 2018, p. 22).

Na ótica de Santos (1994), em diálogo com a autora do excerto acima, o Movimento Negro é “compreendido como um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros” (GOMES, 2018, p. 22). Em suma, o Movimento Negro é uma organização política articulada por negros, negras e aliados não negros, que se posicionam contra o racismo nas suas multifacetadas operações.

É inconcebível se falar de relações étnico-raciais no Brasil sem considerar o caráter reivindicatório e afirmativo da luta por justiça social dos povos negros brasileiros. A inspiração da construção de epistemologias produzidas pelos povos negros é forjada na luta contra o racismo e os seus efeitos negativos em todas as esferas do corpo social (GOMES, 2018).

A trajetória de luta por emancipação dos povos negros começa desde quando eles foram sequestrados pelos exploradores europeus e ainda prossegue no Brasil enquanto durarem todas as tentativas de retrocessos políticos e desumanização da população negra.

No Brasil, existem alguns marcos de resistência negra que ganham destaque, a exemplo da “luta da negritude por acesso à educação desde a década de trinta do século XX, liderada pela Frente Negra Brasileira” (ZOGHBI; SANTOS, 2012, p. 463).

A criação do Teatro Experimental Negro (TEN), que nasce entre os anos de 1944 a 1968, como forma de contestar o racismo por meio de medidas culturais e de ensino, “além de formar diversos atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira” (GOMES, 2018, p. 31). Nesse sentido, os negros sempre se organizam coletivamente para lutar contra todas as tentativas de extermínio.

O TEN teve Abdias Nascimento como um dos seus principais idealizadores e surge com o fito de construir uma estética positiva dos negros, recrutar negros oriundos de favelas, nos contextos nos quais o estado não faz grandes investimentos estruturais. O TEN capacitava e habilitava profissionais negros para indagar os papéis nos espaços sociais que os negros e os brancos ocupavam no cenário nacional (GOMES, 2018, p. 30).

Vale destacar que, no final da década de 1970, devido aos episódios de discriminação racial e racismo sucedidos durante o contexto da ditadura militar no Brasil, diversas agremiações do Movimento Negro “se organizaram e, de forma inédita, fundaram uma organização de caráter nacional, denominado Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico – Racial (MUCDR), que, posteriormente, ficou conhecido como Movimento Negro Unificado (MNU)”, em dezembro de 1979 (GOMES, 2018, p. 32).

É consenso entre os pesquisadores brasileiros que o caráter reivindicatório do Movimento Negro tem como principal marco histórico a III Conferência de Durban. Esse fato é fruto de séculos de lutas por parte da população negra e ocorre nos anos 2000. Nesse período, há a participação emblemática do Movimento Negro na III Conferência Mundial contra o racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no lapso temporal de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, na África do Sul, em Durban (GOMES, 2018).

Após a participação do Movimento Negro no aludido evento em Durban, “o Brasil torna-se signatário do Plano de Ação de Durban” (GOMES, 2018, p. 34) e, nesse mesmo período, o país “reconhece internacionalmente a existência do racismo institucional e se compromete a construir medidas para sua reparação” (GOMES, 2018, p. 34-35). Algumas

dessas ações são implementações de políticas públicas de ações afirmativas destinadas aos negros no campo da educação e do trabalho.

Posteriormente, no bojo da trajetória de luta histórica do Movimento Negro, culminando com o evento de Durban em 2001, devido às pressões sociais, o Brasil começa a adotar uma séria de políticas públicas internas, de modo que altera a estrutura do Estado, como por exemplo:

[...] a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, as cotas raciais. Cabe destacar que, as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde os tempos da atuação política de Abdias Nascimento (1914-2011) e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na pauta de reivindicações (GOMES, 2018, p. 35).

Convém expor que, a partir dos anos 2000, quando o Brasil ainda era liderado politicamente por governos de esquerda, houve significativas transformações no contexto social brasileiro em decorrência da luta por justiça social pautada historicamente pela comunidade negra.

As transformações, felizmente, também chegaram ao âmbito acadêmico, e, no ano de 2000, houve a importante fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABNP, a qual foi responsável pela organização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), que se encontra na sua XI edição em 2020, um espaço importante de debate e articulação política que busca a superação do racismo institucional e epistêmico (GOMES, 2018).

Além dessas mencionadas ações, pode-se perceber posteriormente que no ano de 2003:

[...] foi sancionada a importante Lei 10.639/2003, que incluem os artigos 26-A e 79-B da LDB/1996 e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela lei 11.645/2008, com a inclusão da temática indígena (BRASIL, 2004, p. 1).

Posto isto, compete lembrar que as referidas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 alteram a Lei nº 9.394/1996, tendo sido criadas com o objetivo de mitigar o racismo e a discriminação racial contra negros e indígenas no âmbito escolar, além de buscar uma educação mais diversificada e antirracista. Abaixo, segue o texto da lei 10.639/2003:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere



o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. Ademais, o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'" (BRASIL, 2003, s.n.).

É pertinente sublinhar que a implementação destas políticas públicas de ações afirmativas no contexto brasileiro gerou uma série de consensos e dissensos, além de receber inúmeras oposições por parte daqueles e daquelas que não têm interesse no processo de transformação da sociedade e, muito menos, na emancipação e mobilidade social do povo negro.

No ano de 2004, é instalada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) junto ao Ministério de Educação, como forma de tentar eliminar as discriminações e promover a inclusão social e a cidadania. Assim, ocorrem diversas adequações no sistema educacional brasileiro, frutos de reivindicações do Movimento Negro, o qual pauta o direito a uma educação plural, buscando corrigir injustiças, diversificada e, portanto, mais equânime (GOMES, 2018).

Para além das aludidas políticas de ações afirmativas institucionalizadas nos últimos anos no campo educacional, também ganha destaque a Lei de nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, sancionada na ocasião pela presidente Dilma Rousseff, “que dispõe sobre cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio” (GOMES, 2018, p. 37).

A Lei 12.711/2012 foi fundamental para democratizar o acesso universal de negros e negras, sobretudo nos cursos de graduação nas universidades públicas-que, até aquele tempo, eram historicamente mais ocupados por pessoas racialmente brancas (GOMES, 2018). À vista disto, cabe observar que esta lei foi um passo político importante, porém deveria ter vindo acompanhada de políticas que garantissem não só ingresso, mas a efetiva permanência dos negros e negras nas universidades e instituições federais brasileiras.

Nesta mesma direção, foram aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/ CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)” (Gomes, 2018, p. 37). Além disto, a criação da Lei 12. 990, de 9 de junho de 2014, que “reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, e das sociedades de economia mista controladas pela união” (GOMES, 2018, p. 37).

Posto isto, apesar da relevância da implementação destas mencionadas leis, é importante que a sociedade civil fiscalize e acompanhe de perto o modo como elas são efetivadas na prática para que, desta maneira, o principal público destinado a elas seja contemplado.

É oportuna esta breve retrospectiva sobre o processo de lutas e conquistas do Movimento Negro no âmbito educacional, pois é também por meio do acesso à educação pública, gratuita e de boa qualidade que as pessoas, sobretudo as mais socioeconomicamente vulneráveis, têm a possibilidade de ascender socialmente. Entretanto, convém pontuar que muitas das conquistas alcançadas pelo Movimento Negro têm sofrido constantes ataques pelo atual governo federal. Ademais, de todas as tentativas de desmantelamento da universidade pública e gratuita brasileira, que agora está muito mais enegrecida que dantes.

Ainda no que tange ao objetivo das diretrizes da Lei nº 10.639/2003 propriamente dita cabe destacar:

[...] não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social, e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporcionam diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes e asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26ª acrescido à Lei 9.394 /1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. Além disso, a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e África nos currículos da Educação Básica resulta de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Essa medida reconhece que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há séculos, à sua identidade e seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capaz de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Ante o exposto, convém observar que a referida lei e suas diretrizes não pautam somente questões atinentes à cultura e história dos negros, mas visam a incluir contribuições históricas e culturais concernentes aos povos indígenas, asiáticos e europeus (BRASIL, 2004). Deste modo, a Lei não tem a pretensão de substituir a perspectiva de ensino que sempre foi marcadamente europeia. A Lei visa a alargar o prisma de conteúdo dos currículos e dos seus operadores no sistema educacional.

É muito pertinente ressaltar que a Lei nº 10.639/2003 não pode chegar à educação básica sem antes mesmo passar pela sua aplicação nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de todo o território nacional. Isso posto, conforme prevê a resolução Nº 1 de 17 de junho de 2004, “as

Instituições de Ensino Superior devem incluir nos conteúdos de disciplinas atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das relações étnico-raciais”, nos termos recomendados pelo Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p. 11).

Além desta recomendação, o § 2º orienta que o “cumprimento das referidas diretrizes curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento” (BRASIL, 2004, p. 11). Assim, é fundamental que as instituições reconheçam e valorizem a história e cultura dos afro-brasileiros, além da importância de se garantir e reconhecer a igualdade da valorização das raízes africanas na cultura brasileira, em compatibilidade com a cultura asiática, europeia e indígena.

No que tange às orientações para as produções de pesquisas científicas, o mesmo parecer de 2004, no §4º, estabelece:

[...] que os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. [...] os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como Núcleos de estudos Afro-Brasileiros com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projeto de ensino (BRASIL, 2004, p. 12).

Compete destacar que, antes mesmo do surgimento da Lei nº 10.639/2003, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mesmo não sendo ainda alterada, já tratava, de certa forma, de questões raciais quando discorre que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (FERREIRA, 2019, p. 102).

Para muitos pesquisadores, este mencionado trecho é o principal argumento oposto a Lei nº 10.639/2003, pois eles entendem que não havia necessidade de criar uma lei específica na educação brasileira referente as questões étnico-raciais, se a própria LDBEN/1996 já tratava, em certa medida, dessas questões (FERREIRA, 2019).

Sob outra perspectiva, os estudiosos defensores da Lei nº 10.639/2003 “afirmam que ela é extremamente importante para que professores e estudantes aperfeiçoem seus conhecimentos acerca da história dos negros no Brasil” (FERREIRA, 2019, p. 102). Além disto, essa lei possibilita reflexões sobre o processo de operação do racismo à brasileira, suas consequências danosas aos negros e pretende elaborar uma visão positiva da imagem dos negros, pois ainda existem abordagens que ridicularizam a história dos negros em livros didáticos e em materiais utilizados em múltiplos contextos de ensino (FERREIRA, 2019, p. 102).

Ferreira (2019) afirma que os opositores a essa aludida legislação alegam ainda que a contribuição dos negros para a formação do Brasil chega a ser tão patente que não seria necessária uma Lei específica para evidenciar o óbvio. Não obstante, mesmo com todas os esforços da Lei 10.639/2003 para promover uma educação culturalmente diversificada, o ensino de línguas ainda está preso, em muitos aspectos, à cultura de matriz europeia, o que é uma grande incoerência pedagógica.

É importante sublinhar que, a despeito dos que consideram a não necessidade da obrigatoriedade de uma lei que trate efetivamente das contribuições dos negros na formação social brasileira, a sua existência é muito necessária justamente porque nem todos os estabelecimentos escolares seguem essas orientações legais.

Na afirmativa de Ferreira (2019), isso comumente acontece quando os professores são negros engajados ou não negros que estudam sobre esta temática e têm uma postura antirracista. Assim, a lei tem o fito de fazer com que todos os professores abordem as questões por ela propostas e não apenas os professores negros (FERREIRA, 2019).

Cumprir expor que, mesmo diante da obrigatoriedade da aplicação da Lei nº 10.639/2003 e de todas as recomendações das suas diretrizes, há muito apagamento nas pesquisas desenvolvidas no campo do ensino e aprendizagem de português para falantes estrangeiros no Brasil. Sobretudo, no cenário das universidades públicas baianas, as investigações têm tratadas de forma muito tímida as questões referentes à cultura afro-brasileira e indígena como tema central nas pesquisas de Iniciação Científica e na formação continuada de professores (BARBOSA, 2015; MORAES, 2020).

Convém ressaltar que, a Carta Magna do Brasil “é a primeira constituição do Estado brasileiro que contempla de forma positiva as origens diversas dos povos e culturas sobre as quais se fundou a Nação brasileira” (FERREIRA, 2019, p. 94).

Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 já faz referência aos povos negros e indígenas, mesmo antes da obrigatoriedade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, da LDBEN de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de 1997. Estes últimos, no documento referente ao Tema Transversal e Pluralidade Cultural recomendam um ensino que leve em conta a heterogeneidade populacional brasileira e uma formação para a cidadania (FERREIRA, 2019, p. 97).

Em resumo, no Art. 6º da Constituição Federal de 1988, a educação é apontada como um direito social. Em seu Art. 215, § 1º, ele faz menção direta aos negros e indígenas como sujeitos históricos no Brasil, isto é: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo

civilizatório nacional” (FERREIRA, 2019, p. 64). Assim, estes aspectos étnico-raciais estão estabelecidos por lei e devem ser considerados no âmbito da educação, independentemente da existência ou não de uma lei específica. Contudo, no Brasil, infelizmente nem sempre o que está previsto na lei é efetivamente cumprido (FERREIRA, 2019, p. 94).

No que tange a aspectos atinentes às políticas linguísticas específicas de ensino no campo de PFOL no contexto brasileiro, convém elucidar que, diferentemente do Brasil, que não tem um parâmetro oficial específico que norteie o ensino de português para falantes estrangeiros, em Portugal existem pelo menos três documentos oficiais que orientam as abordagens deste ensino, tanto em contextos escolares quanto extraescolares, a saber: “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador”; “Orientações Pragmáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário” e o “Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro”) (MARTINS; SCHOFFEN, 2016, p. 271).

Ainda nesta perspectiva referente às políticas linguísticas portuguesas, Martins e Schoffen (2016) discorrem:

[...] as Políticas Linguísticas portuguesas que focalizam o contexto de ensino de PLA, o acolhimento de filhos de imigrantes em escolas públicas portuguesas foram uma prioridade governamental. Por essa razão, na sequência das disposições do Decreto-Lei n. 6/2001, que incumbe às escolas portuguesas a tarefa de dar acesso a atividades de ensino relativas à aprendizagem de português como língua estrangeira, dá-se a publicação, em julho de 2005, do documento “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador”, o qual representou a integração de um novo alunado, composto por imigrantes que tinham a urgente necessidade de aprender a língua portuguesa [...] a unificação curricular, que possui como mote a definição dos novos perfis linguísticos e a garantia do acolhimento nos diferentes contextos, foi instituída como projeto governamental, visando à formação de uma mentalidade curricular por parte dos autores da educação (MARTINS ; SCHOFFEN , 2016, p. 274).

Com base no excerto, vale destacar que, diferentemente do governo brasileiro, o governo de Portugal avançou muito no que diz respeito à elaboração de políticas linguísticas especiais que incluem no seu currículo escolar e extraescolar questões atinentes às demandas no aprendizado de português pelo novo público estrangeiro, sobretudo de imigrantes, que precisam dominar a língua para atuarem no país.

À vista disto, já que no Brasil ainda não existe um parâmetro específico que oriente o ensino de Português para Estrangeiros, “tomam-se como referência os documentos oficiais do próprio Exame CELPE-Bras que, por sua vez, são um relevante instrumento de política linguística brasileiro e responsável pelo redirecionamento do ensino de PLA no Brasil e no exterior” (MARTINS; SCHOFFEN, 2016, p. 271).

Assim sendo, a grande demanda pelo ensino e pesquisas no cenário do ensino de PFOL, o processo de internacionalização das universidades brasileiras e os recentes fluxos migratórios para o país deveriam ser fatores importantes a serem considerados pelos governantes para acelerar o processo de elaboração de um documento oficial norteador deste ensino no Brasil (MARTINS; SCHOFFEN, 2016).

Além disto, no caso do Brasil, o ensino de PFOL se baseia também nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa para a educação básica de 1997 - PCN, “no qual a orientação teórica se assemelha em muitos aspectos ao construto teórico do CELPE-Bras”. Reitera-se que no Brasil, o ensino de PFOL se baseia teoricamente nos PCN e no Exame CELPE-Bras (MARTINS; SCHOFFEN, 2016).

Neste sentido, é muito pertinente se refletir sobre a necessidade da elaboração de uma política educacional no cenário do ensino de PFOL que sirva, por sua vez, para suprir as demandas de estudantes estrangeiros, imigrantes e refugiados não falantes de português como língua materna, na orientação de novos currículos de cursos, formação de professores, produção de pesquisas e elaboração de materiais pedagógicos diversos (MARTINS; SCHOFFEN, 2016).

Ainda de acordo com Martins e Schoffen (2016), a inexistência de parâmetros educacionais oficiais brasileiros para o ensino de PFOL tem feito muitos professores recorrerem a orientações para o ensino em outras iniciativas da área. Nesse horizonte, já há diversas produções científicas que comprovam que “o CELPE-Bras vem atuando como elemento direcionador dos processos educacionais de PLA no Brasil e no exterior” (MARTINS e SCHOFFEN, 2016, p. 272). Destacam-se as pesquisas de Costa (2013), Ohlweiler (2006), Yan (2008), Li (2009), Bortolini (2006) *et al.*

Além de se tomar o Exame CELPE-Bras como parâmetro de ensino de português para falantes estrangeiros, devido à ausência de uma legislação educacional focalizada em atender demandas nesse campo, as orientações teórico-metodológicas para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros são baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, “visto que essas orientações estão em muito relacionadas com o que tem sido feito na área de PLA nos últimos anos no país” (MARTINS; SCHOFFEN, 2016, p. 273).

Assim, as pesquisas desenvolvidas na área têm demonstrado que os PCN e o construto teórico do Exame CELPE-Bras têm sido os principais motores propulsores direcionadores do ensino e das pesquisas de PFOL no Brasil e no exterior (MARTINS; SCHOFFEN, 2016).

Portanto, deve-se pontuar os aspectos importantes das perspectivas teóricas de ensino de português para estrangeiros entre Portugal e Brasil, ressaltando-se a relevância de se observar que cada ensino se dá em contextos diferentes e que, devido às distintas visões teóricas, a

proposta de ensino aplicada em uma dada realidade sociocultural nem sempre é adequada para outros contextos, mesmo sendo em contextos de países de língua oficial portuguesa.

Por isto, é pertinente ressaltar que o Brasil precisa construir urgentemente um parâmetro de ensino de PFOL que leve em consideração questões concernentes à diversidade étnico-racial nacional, à proficiência, concepção de língua/linguagem e cultura alinhadas à perspectiva teórica já utilizada pelo Exame CELPE-Bras (MARTINS; SCHOFFEN, 2016).

Convém observar que, os responsáveis pela elaboração dos documentos PCN tomaram por base o arcabouço teórico das ideias provenientes do Círculo de Bakhtin, que concebem uma “visão discursiva da linguagem subsidiadora” (ROJO 2005, p. 185). Desse modo, esta perspectiva teórica pode ser evidenciada implicitamente pela definição de gêneros apresentada no documento. Assim, os aludidos gêneros são, portanto, “determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura” (BRASIL, 1998, p. 21). Desta maneira, os documentos estão amparados teoricamente por uma perspectiva dialógica.

Os PCN enfatizam a necessidade do acesso “aos saberes linguísticos para o exercício da cidadania e enfocam, neste sentido, o trabalho com a competência discursiva, visto que esta englobaria as demais competências” (MARTINS; SCHOFFEN, 2016, p. 289). Por isto, os PCN servem de base para a reflexão e a orientação teórica para o ensino de língua portuguesa.

Para os supramencionados autores, tendo como base a teoria dialógica da linguagem, os PCN justificam que em todo documento “a linguagem humana está organizada por meio de gêneros do discurso, materializados sob a forma de enunciados – de textos, portanto, que encontram a sua realidade fundamental na interação verbal” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Em razão disso, os PCN focalizam como principal objeto de ensino os gêneros discursivos (MARTINS; SCHOFFEN, 2016).

Por fim, apesar de não existirem políticas linguísticas específicas que norteiem o ensino de PFOL no Brasil, vale acentuar que ele deve considerar os PCN, a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 porque se tratam de leis que apenas alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portanto, qualquer que seja o ensino praticado no Brasil deve ser regulamentado pela LDBEN/1996, pois ela foi criada com base nos princípios regidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988, que já ressalta a pertinência de se considerarem os povos e culturas dos negros e indígenas como elementos fundamentais no processo de constituição do país.

## 2.6 Língua/Linguagem e Cultura

Diante dos tempos políticos sombrios hodiernos, de retrocessos sociais, negacionismo científico e todas as suas implicações negativas para a sociedade e o sistema educacional, é urgente que o ensino de língua e cultura seja um importante aliado político do processo de manutenção do sistema de democratização do Brasil. E, sobretudo, que seja um dos meios pelos quais se possibilite a transformação social tão almejada pelos grupos sociais historicamente ditos subalternizados.

Vale destacar que esta subseção não tem o objetivo de discorrer sobre diferentes concepções de língua/linguagem. Mendes (2012, p. 667) defende a ideia de que “não há concepção de língua melhor ou pior, correta ou incorreta, mas sim adequada aos objetivos de pesquisa e ao ensino tomados como referência”. Assim sendo, a perspectiva de ensino de língua como prática social (ZOGHBI, 2013) aqui apresentada é a que deve estar a serviço da transformação e justiça social e da emancipação dos sujeitos historicamente ditos subalternizados. Caso contrário, parte-se do pressuposto de que o ensino de língua estrangeira continuará servindo como instrumento de manutenção do *status quo*.

Nesta subseção, parte-se da premissa de que o ensino de língua não deve ser dissociado da cultura. “O lugar da cultura é o mesmo que o da língua”, e um não deve se sobrepor ao outro (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 209-210). Portanto, é importante se refletir sobre qual cultura tem sido comumente privilegiada e desprivilegiada no processo de ensino e aprendizagem de português para falantes estrangeiros no Brasil.

Em vista disto, compete salientar que o ensino não deve ser focalizado na cultura denominada hegemônica, pautado numa tradição europeia, ou que priorize apenas aspectos considerados por alguns como exóticos e curiosidades da cultura alvo. Faz-se necessário apresentar aos participantes da educação a diversidade cultural dos contextos nos quais a língua é efetivamente expressa (SALOMÃO, 2015, p. 372).

Se, neste tempo, o ensino de línguas e culturas estrangeiras e seus operadores não se comprometerem mais com o processo de mitigação das desigualdades sociorraciais e, de certa forma, não se engajarem no crescente movimento por transformação social, para pouco servirá. Assim sendo, o ensino de línguas não deve se restringir a questões meramente intralinguísticas, isto é, a aspectos relacionados apenas à estrutura interna da língua, mas ele deve abarcar a ampla realidade da diversidade sociocultural na qual a língua está inserida.

Na visão de Alomba Ribeiro (2013, p. 251), “a língua deve ser vista como prática social”. Dito isto, a autora defende que “a didática do professor agente deste processo educacional deve ganhar uma ressignificação indissociável do cenário do ensino”. Reitera-se que é inconcebível ensinar uma língua estrangeira na qual estão inseridas religião, raça, classe,



orientação sexual e as motivações sem levar em conta a realidade dos sujeitos falantes, a exemplo do lugar social que os fazem ter interesses pelo aprendizado da língua.

Na concepção de Alomba Ribeiro (2013, p. 251), “ensinar uma língua estrangeira é oferecer ao aluno vários caminhos e um desses caminhos é emergir na língua-alvo”. Desta forma, antes mesmo de o professor mediador do ensino tentar mostrar direções aos aprendizes, é necessário, primeiro, reconhecer quem são esses sujeitos, entender em qual situação social eles estão situados e, a partir desta sondagem e constatação do seu público alvo, o docente poderá endereçar novos horizontes que possibilitem ou contribuam para a transformação social dos alunos e da sociedade como um todo.

No que diz respeito ao conceito de língua estrangeira, Alomba Ribeiro discorre que “a língua estrangeira é a língua estranha, é a língua do outro estranho, do outro” (ALOMBA ROBEIRO, 2013, p. 254). Apesar do que é abordado pela mencionada autora, a língua também pode ser de quem se apropria dela de alguma forma.

A língua estrangeira pode, ao mesmo tempo, ser capaz de unir e distanciar as pessoas, pois ela pode se tornar uma barreira intransponível de acesso a diferentes culturas. É pertinente que o professor busque planejar um ensino que desconstrua preconceitos e estereótipos históricos em relação à língua e cultura que se quer aprender, pois, caso não exista um profícuo e adequado diálogo intercultural entre os participantes, a língua e a cultura podem ser grandes vetores de segregação entre os envolvidos na aprendizagem.

Diversos autores do campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras orientam um ensino pautado pelo viés da interculturalidade. Nesse sentido, espera-se que o ensino sob esta perspectiva seja de natureza dialógica, ou seja, ele deve primar pelo diálogo, “o que significa estar aberto para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista”. (ALOMBA RIBEIRO, 2013, p. 255).

Neste horizonte, o ensino pela mencionada perspectiva não é pronto e acabado, ele deve ser construído entre os participantes da interação. O ensino e aprendizagem por uma ótica intercultural deve ser culturalmente ético, democrático e não imposto.

Em contextos de países pós-coloniais, como no caso do Brasil, o ensino de língua e cultura deve atentar para o processo sócio-histórico de escravização dos negros, o racismo e a espoliação das línguas e culturas indígenas e se projetar de modo que se evitem cometer os equívocos e preconceitos semelhantes aos do passado. O ensino deve considerar a história, a língua e a contribuição cultural dos diversificados grupos étnico-raciais que fundaram a cultura do país. Para isso, os professores, operadores do ensino, devem conhecer não só a estrutura da língua que se fala, mas a cultura e a história nas quais a língua está inserida.

Ainda concernente à língua, o professor Gabriel Nascimento destaca no seu livro *Racismo Linguístico* (2019):

A língua é vista como marca de dominação e por onde também se dá a figura estruturante do racismo [...] uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é partir da língua que ele materializa suas formas de dominação (NASCIMENTO, 2019, p. 19).

Com base no exposto, é pertinente destacar que é por meio da língua/linguagem que se nomeiam as coisas e se classificam os sujeitos e os fenômenos sociais. Por isso, é através da língua que o racismo é materializado nas práticas sociais, pois, quando alguém expressa, de forma preconceituosa, por exemplo, que ‘a coisa está preta’, isto só pode ser realizado por via da língua/linguagem escrita ou oral.

Do mesmo modo, as frequentes representações estereotipadas e preconceituosas dirigidas aos grupos raciais historicamente marginalizados e expostas em materiais didáticos são exemplos explícitos da reprodução do racismo por intermédio da língua/linguagem.

Ainda há nos materiais didáticos uma ênfase à exposição de questões negativas associadas aos negros e de aspectos positivos relacionadas aos brancos. Este binômio de representações acerca de negros e brancos chega a ser gritante em alguns materiais usados em diversos contextos educacionais, mas, ao mesmo tempo, são naturalizados e expostos sem nenhuma reflexão.

Cabe apontar também que o racismo se dá mediante o uso da língua/linguagem não somente de forma explícita e evidente, mas ele opera também através da mesma língua/linguagem nas ausências/apagamento, por exemplo, quando não há questões relacionadas a negros, indígenas e suas respectivas culturas representados em materiais utilizados em múltiplos contextos escolares. Deste modo, apesar de o racismo, por vezes, não ser tão evidente, ele não deixa de operar com outra face oculta no campo da língua/linguagem.

É importante atentar para o racismo não visível e implícito no campo da língua/linguagem, pois, desde quando materiais didáticos só trazem mais em seus conteúdos questões relativas a representações do grupo racial branco, isso precisa ser logo questionado pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Sobretudo, em materiais produzidos no contexto brasileiro no qual há uma diversidade étnico-racial pujante (SILVA, 2004).

Portanto, o professor mediador do processo de ensino precisa ter uma boa formação inicial no que tange às relações étnico-raciais com base nos princípios da CF de 1988 e nas Leis

10.639/2003 e 11.645/2008, para se desenvolver um olhar racialmente crítico e, por conseguinte, refletir e discutir com os participantes do ensino sobre o próprio material didático utilizado. Desta forma, podem ser apontadas as possíveis limitações nos materiais, buscando-se ressignificá-los sempre que for preciso.

Quanto ao conceito de cultura propriamente dita, ela diz respeito a “traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos”, ou seja, a cultura expressa os sistemas e valores, as tradições e as crenças de um ou mais grupos sociais (UNESCO, 2002, p. 1).

De acordo com Souza (1977, p. 15), o conceito de cultura é amplo e há uma vasta e interminável bibliografia sobre este tema no campo da Linguística Aplicada, assim como em outros campos epistemológicos, a saber o da História Social, da Antropologia, dentre outros. Para esta autora, o termo ‘cultura’ “reveste-se de múltiplas significações”. Nesse sentido, a língua é parte da cultura e um relevante instrumento pelo qual as pessoas realizam comunicações diversas, expressam ideias, crenças, preconceitos, valores, atitudes e sentimentos. É através da língua que as pessoas agem no mundo.

Souza (1977) expõe que o discurso de cada pessoa carrega as marcas da/s cultura/s na/s qual/is ela circulou. Por isto, os sotaques, por exemplo, são uma marca cultural natural/comum na fala de qualquer indivíduo que está aprendendo uma língua não materna. Além disto, as pessoas se vestem, se alimentam e se portam socialmente de uma forma bastante peculiar, ao expressarem as culturas que elas vivenciaram ou nas quais estão imersas.

A cultura deve fazer parte da agenda do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Ela não deve ser ensinada como algo apartado da língua ou ser explanada apenas como tópicos/curiosidades descontextualizados, priorizando sempre aspectos positivos relacionados à cultura que se pretende hegemônica. É preciso se considerar no ensino de línguas estrangeiras a cultura alvo de forma holística, e não tematizar apenas aspectos culturais relacionados ao grupo racial branco (MORAES, 2020).

Do mesmo modo, compete sublinhar que o ensino de língua estrangeira deve abarcar em seus conteúdos/discussões as culturas dos grupos históricos marginalizados, pois, apesar dos preconceitos socialmente construídos em relação a estes grupos e suas respectivas culturas, eles compõem a realidade fática social da cultura do país. Portanto, não devem ser excluídos das discussões realizadas em múltiplos contextos de ensino e aprendizagem de línguas (MORAES, 2020).

O ensino de língua que não traz de forma contundente em seus conteúdos as demandas concernentes aos grupos historicamente ditos subalternizados, de certo modo, não contribui para a reflexão sobre os conflitos de uma dada realidade social, assim como não se oportuniza, sequer, a possibilidade de os envolvidos pensarem minimamente sobre questões sociais atinentes à sua própria cultura, mesmo que, de certo modo, eles não vivenciem tais conflitos.

Portanto, é quase inevitável dissociar o ensino de língua da cultura, pois um é parte da outro. Neste horizonte, cabe ao professor mediador administrar bem os inevitáveis conflitos que podem emergir durante a exposição de aspectos culturais mais sensíveis, como racismo, xenofobia, homofobia, política, saúde mental, feminicídio, drogas, religião, pobreza e preconceitos diversos.

Por outro lado, Scheyerl e Siqueira (2009) afirmam que, de certa maneira, o ensino de línguas estrangeiras não tem dado conta de dar uma nova dimensão ao chamado “choque cultural” durante o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Posto isto, o ensino de línguas precisa criar condições favoráveis para “minimizar o estranhamento com a cultura do outro e favorecer o respeito às identidades envolvidas no processo de interação” (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2009, p. 70).

Por fim, o professor mediador do ensino deve estar muito atento aos novos acontecimentos sociais que surgem e tentar conciliar os possíveis conflitos sociais com o planejamento de suas aulas. Isso é muito importante para que os envolvidos no processo educacional aprendam a língua e cultura de forma mais natural e com assuntos relacionados a questões verídicas sobre a cultura da qual a língua é parte.

## 2.7 O Ser Negro e a Cultura Afro-Brasileira

Na perspectiva de Neto (1936), a presença dos povos africanos na sociedade brasileira reporta-se ao início da colonização e escravização negra. Para a autora, em 1583, eram aproximadamente 14.000 os negros sequestrados. Desta forma, “esse contingente se tornou mais expressivo, tendo atingido, no século XIX, cerca de 4.000.000, dos quais somente a Bahia abrigava em volta de 1.000.000” (SOUZA, 1977, p. 2). Em decorrência desse processo histórico, Salvador, a atual capital do estado da Bahia, é hoje considerada a cidade mais negra fora do continente africano.

Já na concepção de Gomes (2019), entre 1826 e 1850, a Bahia recebeu cerca de 1,5 milhões de negros africanos escravizados, vindo em seguida Pernambuco, que recebeu por volta de 854 mil. No caso específico da Bahia, conforme aponta o aludido autor, a maioria dos negros

escravizados “tinha como origem Nigéria, Benin e Togo, a região na época conhecida como Costa da Mina” (GOMES, 2019, p. 260).

Em vista disso, esses números e o breve panorama histórico expostos são pertinentes para se ter em mente que as comunidades negras africanas que aqui chegaram forçadamente eram diversificadas e, portanto, trouxeram consigo uma vasta e rica diversidade cultural e linguística que contribuíram diretamente para a constituição da língua portuguesa e da cultura afro-brasileira.

Segundo Souza (1977, p. 7), apesar das repressões, “os negros africanos trazidos para o Brasil, embora chegassem na condição de escravizados, conseguiram implantar aqui e reformular elementos da sua cultura”. Assim, os seus costumes e tradições foram mantidos secretamente, mesmo com as proibições de realização de cultos e entrada em templos, impostas pela igreja católica.

Em razão de todo o processo histórico ilustrado, a população negra constitui, atualmente, o maior contingente populacional brasileiro. Conforme apontam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE –, em 2019, 56,10% da população nacional se autodeclararam negros (pretos e pardos), 42,7% declararam-se brancos e 1,1% como amarelos ou indígenas.

Nesse aspecto, “Dos cerca de 209,2 milhões de habitantes do país, 19.2 milhões se assumem como pretos, enquanto aproximadamente 89.7 milhões se declaram pardos” (IBGE, 2019). Portanto, os negros que o IBGE denomina de pretos e pardos são a maioria da população brasileira. Todavia, a superioridade dos dados estatísticos ainda não se reflete efetivamente na sociedade, sobretudo em materiais considerados didáticos e teóricos comumente utilizados nos variados contextos do sistema escolar.

Por isso, antes mesmo da tentativa de definir o conceito de cultura afro-brasileira, é importante conceituar brevemente o termo “negro”, principal agente promotor da cultura negra brasileira ou afro-brasileira.

Deste modo, no pensar de Munanga (2004, s.n.), em um país que desejou ardentemente o branqueamento “não é fácil definir quem é negro ou não no Brasil”. De acordo com o mencionado autor, definir quem é negro no Brasil é uma tarefa problemática, principalmente “quando se discutem políticas de ação afirmativa, como cotas para negros em universidades públicas” (MUNANGA, 2004, s.n.). Portanto, para este autor, ser negro no Brasil é um conceito político e ideológico, e não biológico.

O referido autor ainda afirma que pessoas aparentemente brancas podem carregar marcadores genéticos africanos. Todavia, o ser negro não é só uma questão política, de

autodeclaração, ou o simples fato deste carregar marcas genéticas, isto é, de se ter o genótipo africano. O ser negro é também a forma como a sociedade identifica um indivíduo através do fenótipo – traços físicos peculiares às pessoas pertencentes ao grupo racial negro (RIBEIRO, 2019).

Ainda no que tange ao esforço por definir os negros, Munanga (2004) expõe:

Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. No contexto atual, no Brasil a questão é problemática, porque, quando se colocam em foco políticas de ações afirmativas – cotas, por exemplo –, o conceito de negro torna-se complexo. Entra em jogo também o conceito de afrodescendentes, forjado pelos próprios negros na busca da unidade com os mestiços (MUNANGA, 2004, p. 52).

Seguindo essa lógica, no Brasil, o Estatuto da Igualdade Racial denomina como população negra o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico (IBGE, 2019), ou que, de certo modo, adotam uma autodefinição análoga. Neste entendimento, o termo “preto” seria caracterizado como uma identificação de cor e o negro como raça.

Por conseguinte, Santos (2000) afirma criticamente na obra *O país distorcido*:

Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambiguidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico, e o discurso individualmente repetido e, também utilizado por governos, partidos e instituições. Tais refrães cansativos tornam-se irritantes, sobretudo para os que nele se encontram como parte ativa, não apenas como testemunha. Há sempre o risco de cair na armadilha da emoção destragada e não tratar do assunto de maneira adequada e sistemática (SANTOS, 2000, p. 159).

Pressupõe-se que Santos (2000) tenha chegado a este mencionado entendimento sobre o negro ser objeto de olhar vesgo partindo também da sua própria experiência fática de homem negro, brasileiro, baiano, intelectual e geógrafo. Ele já havia afirmado em um de seus textos publicados no *Jornal Folha de São Paulo* (2000, p. 161) que, devido ao racismo à brasileira, preferia comprar roupas em lojas de Nova York a comprar em lojas, por exemplo, em São Paulo, devido à forma indiferente de como ele era mal atendido nestes ambientes pelo fato de ser um homem negro.

Na assertiva de Santos (2000), “ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de olhar enviesado” (2000 p. 161). É importante destacar que mesmo Milton Santos sendo uma figura que alcançou um notório e significativo destaque público, reconhecimento nacional e

internacional, o racismo brasileiro continuava a tentar desumanizá-lo, porém não passava incólume.

Neste mesmo viés, Santos (2000, p. 161) observa que “a chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta”. Por outro lado, o autor destaca o juízo de valor negativo que uma parcela da sociedade, sobretudo o estrato considerado branco, atribui aos negros, com base no critério da raça e da origem cultural das pessoas negras.

A intelectual Souza (1983, p. 77) diz que ser negro no Brasil é tornar-se negro, “é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer tipo de exploração”. Ser negro não se restringe à cor de pele, origem social ou possuir traços fenotípicos semelhantes aos dos negros africanos. Ser negro é, antes de tudo, ser parte de uma rica e diversificada afro-cultura e pertencer a uma extensa família ancestral de matriz africana que resiste no Brasil e nas diásporas africanas.

Já no quesito que toca à questão cultural, entende-se por cultura afro-brasileira:

O conjunto de manifestações culturais do Brasil que sofreram algum grau de influência da cultura africana desde os tempos do Brasil colônia até a atualidade. A cultura da África chegou ao Brasil, em sua maior parte, trazida pelos escravos negros na época do tráfico transatlântico de escravos. No Brasil a cultura africana sofreu também a influência das culturas europeia (principalmente portuguesa) e indígena, de forma que características de origem africana na cultura brasileira encontram-se em geral mescladas a outras referências culturais. Traços fortes da cultura africana podem ser encontrados hoje em variados aspectos da cultura brasileira, como a música popular, a religião, a culinária, o folclore e as festividades populares. Os estados do Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul foram os mais influenciados pela cultura de origem africana, tanto pela quantidade de escravos recebidos durante a época do tráfico como pela migração interna dos escravos após o fim do ciclo da cana-de-açúcar na região Nordeste. Ainda que tradicionalmente desvalorizados na época colonial e no século XIX, os aspectos da cultura brasileira de origem africana passaram por um processo de revalorização a partir do século XX que continua até os dias de hoje (PORTAL CULTURA AFRO-BRASILEIRA, 2020, s.n.).

Sendo assim, a cultura afro-brasileira diz respeito à produção de todos esses elementos citados, elaborados particularmente por agentes negros, isto é, por pessoas pertencentes ao segmento racial negro.

Os prefixos ou elementos compositivos “negro e afro” que precedem o termo “brasileira” são comumente utilizados no meio acadêmico para caracterizar expressões culturais elaboradas pelo grupo racial negro. Um exemplo comum é a utilização do termo literatura afro-brasileira ou literatura negra, em vez de literatura brasileira, para conceituar um tipo de literatura peculiar cujo protagonista e agente é o negro (FONSECA, 2006).

Com base neste pensamento, Fonseca (2006) observa-se que as expressões “negro e afro” podem ser consideradas como excludentes, pois particularizam “questões que deveriam ser discutidas levando-se em consideração a cultura do povo de um modo geral e não apenas as suas particularidades negra” (FONSECA, 2006, p. 12). No caso do Brasil, por exemplo, se deveria levar em conta a cultura brasileira e não apenas a cultura negra. Na perspectiva da autora, a cultura brasileira não tem tentado aniquilar elementos de origem africana.

Por outro lado, outros pensadores consideram que demarcar a especificidade na utilização dos termos “afro” e “negro” é importante, pois, quando se adotam termos abrangentes, por exemplo, a utilização apenas da expressão “cultura brasileira” pode-se incorrer no equívoco de não serem considerados os complexos conflitos raciais históricos existentes concernentes aos aspectos culturais específicos da cultura negra no Brasil.

Portanto, além disso, as tentativas de se generalizar à cultura brasileira pondo-a no mesmo patamar da cultura afro-brasileira tem, de certo modo, causado um apagamento de artefatos/arquétipos da cultura afro-brasileira, como se esta não fosse pertencente à cultura brasileira (FONSECA, 2006).

Neste plano, a utilização do termo “cultura brasileira” para denominar todas as culturas produzidas no Brasil é um conceito que nem sempre tem dado conta de abarcar a rica diversidade cultural do país, a exemplo da cultura indígena etc. Devido ao racismo, a cultura afro-brasileira e seus agentes ainda têm sido excluídos ou postos como algo menos importante em vários contextos do âmbito social, especialmente em materiais pedagógicos que circulam no campo da educação.

Reitera-se que, quando usualmente se fala acerca de aspectos relacionados à cultura brasileira, nem sempre a cultura afro-brasileira é contemplada de forma ética e equânime. Isto porque historicamente os negros e suas culturas são considerados como algo menor/inferior, não humano, folclórico, exótico, ou não integralmente pertencentes à cultura brasileira, que ainda se espelha em padrões europeus.

O pensador Santos (2000, p. 157) pontua que o negro é igualmente “incômodo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social, quanto haver subido na vida”. À vista disso, a ideologia do branqueamento, ainda introjetada no imaginário social de uma parcela dos brasileiros, continua direcionando um olhar preconceituoso acerca dos negros e de suas culturas em diversificados contextos.

Segundo Silva (2013), com o advento da escravização e “importação” de quantidade numerosa de negros para o Brasil, como não poderia ser diferente, as culturas já vivenciadas por estes foram trazidas com eles para o Brasil. Diante do exposto, os negros não somente



trouxeram consigo as suas línguas e culturas ao Brasil, como contribuíram ativamente com seus costumes para o enriquecimento e reconfiguração da diversidade cultural brasileira.

A exemplo da contribuição cultural negra africana no âmbito da língua, pode-se constatar a participação ativa dos povos negros no que a escritora Gonzalez (1988) denominou de pretoguês, ou seja, “[...] marca de africanização do português falado no Brasil [...]. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes como por exemplo o l ou o r” (GONZALEZ, 1988, p. 70). Isto posto, a teoria de Gonzalez visa a refletir sobre a produção de uma linguagem que se afastasse e rompesse com o formalismo acadêmico e pudesse dialogar com os grupos populares e considerados periféricos.

Por isso, é importante salientar que as populações negra e indígena tiveram uma participação fulcral na constituição da identidade linguística e cultural do Brasil. Para Gonzalez, “a cultura brasileira é negra por excelência e até mesmo o português que aqui é falado é, em muitos aspectos, diferente do de Portugal” (CEERT, 2021. s.n.); isso ocorre devido à relevante influência africana e indígena sobre a cultura e a língua de modo geral.

Além dessas mencionadas colaborações para a cultura nacional, em razão da sua vinda compulsória, o estrato racial negro africano contribuiu muito para a culinária brasileira. Por exemplo, a feijoada, um prato típico brasileiro, é um prato criado por negros africanos. Mas não foi só isto, o acarajé, elaborado com feijão-fradinho, cebola e sal, e frito em azeite de dendê, o vatapá, o caruru, a famosa moqueca de peixe, o angu, o cuscuz, a pamonha, a canjica, o bolinho de tapioca, tapioca, entre outros. Deste modo, a participação da África foi e é um legado significativo na gastronomia brasileira (SILVA, 1983).

Além destas supramencionadas cooperações, é inegável o quanto os povos negros africanos influenciaram diretamente na música, a exemplo do samba, o principal cartão-postal musical do país, os batuques, as batidas, afoxé, os gingados, rodas de capoeira, que foram trazidos pelos negros de Angola. Hoje conhecidos legitimamente como elementos pertencentes à cultura brasileira, a musicalidade nacional tem uma relação íntima com os povos negro-africanos, além das contribuições na literatura, moda, danças, indumentárias, arquitetura, língua, artes, esportes e em outros aspectos (MOURA, 1983). Silva (2014) complementa:

Na música, como supracitado, o samba é bem marcante da cultura brasileira, o que é uma herança dos afro-brasileiros. O estilo musical nasceu em meados da década de 1920; no Rio de Janeiro, surgiu e permitiu a criação de outros ritmos, tais como: o samba enredo, o samba de breque, o samba canção e a bossa nova (SILVA, 2014, p. 30).

Ainda com relação à música, há destaque para o côco, também denominado bambolê, que é uma dança de roda muito praticada na região praieira do Nordeste, sobretudo em Alagoas, no Brasil central, em São Paulo e em Minas Gerais, além de Moçambique, que é uma manifestação cultural em forma de danças e louvor aos santos (SANTOS, 2014).

O Maracatu, uma espécie de desfile carnavalesco, conforme Silva (2014, p. 30), “é remanescente das cerimônias de coroação dos reis africanos. A tradição teve início pela necessidade dos chefes tribais, vindos do Congo e de Angola”. Perante o exposto, no período colonial, esta manifestação cultural era uma forma dos negros expressarem sua força, poder e resistência, mesmo diante das violências causadas pela escravização.

Nesta sequência, o frevo, considerado hoje Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, que, segundo Silva (2014), teve origem na capoeira, comumente utilizada pelos negros como forma de resistir às inúmeras opressões policiais, “é uma dança coletiva, executada com uma sombrinha, que serve para manter o equilíbrio e embelezar a coreografia. Atualmente, também é símbolo do carnaval pernambucano” (SILVA, 2014, p. 30). Este é um dos elementos culturais de raízes africanas que ainda resiste vivo e operante no Nordeste brasileiro.

Simultaneamente, a capoeira, muito difundida na Bahia, reconhecida nacional e mundialmente, recebeu da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014) o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Esta manifestação ainda resiste forte e atuante na cultura afro-brasileira. Convém sublinhar que, inicialmente, ela não era utilizada como luta, e sim como dança religiosa (Silva 2014).

Entretanto, conforme expõe Silva (2014):

[...] no século XVI, para resistir às expedições que pretendiam exterminar Palmares, os escravos foragidos aplicavam os movimentos da capoeira como recurso de ataque e defesa. O Código Penal de 1890 proibiu a prática da capoeira, mas os negros resistiram até a sua legalização (SILVA, 2014, p. 30).

Diante do excerto, constata-se que a capoeira tem sido objeto de curiosidade e de interesse por parte de diversos pesquisadores nacionais e estrangeiros para fins de pesquisas científicas e não científicas. O mesmo também acontece com o candomblé, uma religião negra por excelência, de matriz africana, conhecida também como religião dos Orixás. Não só a copeira, mas também o candomblé são forças atuantes, vivas, e são símbolos de resistência negra.

Sobre esta religião de matriz africana, conhecida também como a religião dos Orixás, de acordo com informações extraídas do sítio virtual do Museu Afro-Brasil (2020), expõe-se:

Pode-se dizer que, longe de ser um resquício do passado, o candomblé é hoje uma religião moderna e em plena expansão em diversas regiões do país e também do exterior, haja vista seu crescimento em países como a Argentina ou os EUA. Historicamente, a religião dos orixás, em suas várias denominações, sempre esteve mais atrelada a centros urbanos como Salvador, Recife, São Luís ou Porto Alegre, tendo se consolidado no século XIX. A partir dos terreiros baianos, ela se disseminou para o Rio de Janeiro no início do século XX e depois para São Paulo, onde teve uma grande expansão nos anos 1960. Pode-se dizer que o candomblé, desde suas origens, sempre teve um potencial universalizador, pela sua capacidade de unir culturas e divindades africanas de diversas procedências diferentes, e também pelo fato de sempre ter atraído pessoas de diversas origens étnico-raciais para seus ritos. Apesar disso, até os anos 1960, ele podia ser considerado uma religião que abrangia predominantemente as populações negras, histórica e culturalmente vinculadas ao culto dos orixás. Isso mudou muito na segunda metade do século XX, com um movimento crescente de diversificação étnico-racial dos fiéis e com uma tendência do candomblé de atrair cada vez mais as classes médias e escolarizadas (MUSEU AFRO-BRASIL, 2020 s. n.).

As várias vertentes do candomblé são comumente agrupadas em nações, a saber: *efã*, *ijexá*, *nagô* e *mina-nagô* que pertencem ao tronco conhecido como iorubá, com origens africanas localizadas em partes de países como Nigéria e Benin. Este tronco iorubano, em especial, tem estado historicamente ligado aos cultos realizados na Bahia, entretanto ele está presente em outras regiões do país com outros nomes, por exemplo, Xangô em Pernambuco, batuque no Rio Grande do Sul e tambor de mina no Maranhão (MUSEU AFRO-BRASIL, 2020).

Existem ainda candomblés de nações *angola* e *jeje*, entre outras menos conhecidas. O candomblé de Angola é muito conhecido e presente na Bahia e no Rio de Janeiro. Desta maneira, o termo “candomblé” tem se disseminado para outras regiões do Brasil e para outros países à medida que a religião ganha mais adeptos. À vista disto, vale observar que todas as vertentes do candomblé abrigam ritos, línguas, canções, culturas, tradições, costumes praticados e até hoje conservados predominantemente pela comunidade negra (MUSEU AFRO-BRASIL, 2020).

Destaca-se que existe uma cultura nos terreiros de candomblé de que um filho-de-santo que, de certa forma, se iniciou há sete anos na religião pode ganhar o título de *ebômi* ou *ebomim* que (em ioruba significa "Meu Mais Velho", é um adepto do candomblé que já cumpriu o período de iniciação (iaô) na feitura de santo). Posto isto, o *ebômi* pode ocupar cargos no terreiro, culminando nos títulos de *babalorixá* (sacerdote, "pai-de-santo") ou *ialorixá* (sacerdotisa, "mãe-de-santo"), autoridades espirituais máximas de cada templo.

Assim, na Bahia, e em outras regiões, há diversas mulheres negras e homens negros que ocuparam funções de liderança, como Mãe Maria Júlia da Conceição, bisavó de Mãe Menininha do Gantois, Mãe Stella de Oxóssi do Ilê Axé Opô Afonjá e Joãozinho da Gomeia. Além de Mãe Aninha, Mãe Senhora, Hilário Remídio das Virgens – Ojuobá, Mário Barcelos - Rio de Janeiro,

Banda Silê - Rio de Janeiro, que conquistaram o *status* de autoridade máxima no candomblé (MUSEU AFRO-BRASIL, 2020).

Quando se fala em cultura afro-brasileira não se pode deixar de abordar o Movimento *Hip Hop* na década de 1960, o qual foi muito influenciado pelo movimento de luta pelos direitos civis contra o racismo e a as desigualdades sociorraciais americanas. Este movimento teve como um dos principais líderes negros revolucionários socialistas e antirracistas o Pastor Martin Luther King, o ativista Malcon X e outros (MATTOS, 2016, p. 202).

Sendo assim, “o Movimento *hip hop* norte-americano é constituído por três vertentes: o RAP (música), o *break* (dança), e o grafite (artes plásticas)” (MATTOS, 2016, p. 202). Portanto, o gênero musical surge como uma espécie de canto falado levado pelo jamaicano Kool Herc para bailes da periferia de Nova York nos Estados Unidos. O principal responsável por expandir o estilo musical foi o DJ americano Afrika Baamnataa (MATTOS, 2016).

No Brasil, o movimento *hip hop* chega nos anos de 1980 às periferias brasileiras, sob a influência da cultura afro-americana, mas sendo totalmente reconfigurado. Aqui, o *hip hop* recebeu influência de outros estilos musicais, como o samba e a própria capoeira, tornando-se, assim, um espaço de formação da identidade negra brasileira (MATTOS 2016).

Diante de todas as manifestações afro-culturais e seus respectivos agentes aqui expressos, cabe pontuar que a cultura afro-brasileira, devido a todos os processos sócio-históricos relatados, é inegavelmente um dos principais expoentes da cultura nacional. Porém, ainda hoje é uma cultura muito estigmatizada pelo racismo, sobretudo o racismo religioso, que incide sobre pessoas negras adeptas de religiões de matriz africana.

Por fim, compete destacar que, apesar da obrigatoriedade da temática concernente à História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino e nos cursos de formação inicial e continuada de professores, estabelecida pela Lei 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP n.º 3/2004, ainda há uma persistente tentativa de apagamento da cultura afro-brasileira nos diversos contextos do corpo social, entre eles, o sistema de educação (SILVA, 2004).

Devido ao racismo institucionalizado (KILOMBA, 2019; ALMEIDA, 2018) e pelo fato de os negros não estarem proporcionalmente representados em espaços de poder e tomada de decisões dos rumos da sociedade em relação ao grupo racial branco. As demandas relativas ao segmento racial negro, de certo modo, não são tão consideradas.

Cumprê sublinhar que, historicamente, o poder decisório de selecionar determinadas teorias, a estética social que compõem determinados matérias didáticos e os conteúdos dos currículos de cursos de formação inicial e continuada de professores continua ficando majoritariamente a cargo do grupo racial branco (NASCIMENTO 2016).

Além disto, historicamente, o poder de decidir o que deve ser lido, mesmo que de forma questionável, ainda está nas mãos de pessoas pertencentes ao grupo racial branco que, na sua maioria, não pauta questões relacionadas às culturas negras. Portanto, este aludido segmento, em certa medida, tem desconsiderado consciente ou inconscientemente diferentes produções científicas e culturais elaboradas pelo grupo racial negro.

Logo, para que este cenário seja democraticamente revertido, já que o Brasil se diz ser um país democrático, cabe à sociedade civil, juntamente com os Movimentos Sociais Negros, exigir mais equidade racial no interior das instituições educacionais privadas e públicas.

Desse modo, é necessário descolonizar os currículos dos cursos de formação de professores, provocar a inclusão de temáticas que abarquem de maneira central a real diversidade cultural afro-brasileira de forma que a Lei 10.639/2003 e suas recomendações sejam efetivamente executadas no ensino.

## 2.8 O Exame CELPE-Bras

Na concepção de Alomba Ribeiro (2013, p. 251), “ensinar uma língua estrangeira é ensinar aos alunos vários caminhos, entendendo que um desses caminhos é emergir na língua-alvo”. Neste aspecto, é pertinente que o professor mediador não ensine apontando apenas um horizonte sociocultural, mas que apresente diversidade de possibilidades pelas quais os aprendizes tenham acesso a diversas perspectivas de representações da língua que se pretende adquirir, ou seja, não se limitar a uma ótica unilateral ou branco-cêntrica da língua e da cultura alvo.

Segundo Moraes e Souza (2017), o ensino e aprendizagem de português para estrangeiros tem crescido de forma expressiva nas últimas décadas no país e no cenário internacional. Este avanço do ensino e aprendizagem de português, além da demanda dos estrangeiros pela realização do Exame de proficiência da língua portuguesa para diferentes fins, tem ocorrido graças às parcerias e aos acordos internacionais de comércio que o Brasil firmou com outros países nos últimos governos progressistas.

Dessa forma, muitos estrangeiros criaram expectativas de estabelecimento de diálogos mais próximos com a cultura brasileira para, conseqüentemente, adquirirem o aprendizado da língua portuguesa para diversas finalidades.

No ano de 1993, o Ministério da Educação convocou uma comissão de professores especialistas com o objetivo de elaborar um exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, com a função de atender a demanda de seleção de estudantes que pretendiam participar do Programa de Estudante Convênio de Graduação -PEC-G (BRASIL, 2018).

Sob essa ótica, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), criado em 1994, foi instituído para ser aplicado em instituições públicas ou privadas, no Brasil e no exterior, credenciadas pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2018).

O CELPE-Bras, aplicado há mais de 20 anos, é o único exame brasileiro oficial para certificar proficiência em Português como Língua Estrangeira. O exame conta com cerca de 126 postos aplicadores credenciados, sendo em torno de 48 no Brasil e 78 fora do país (BRASIL, 2018).

Já no ano de 1998, o exame CELPE-Bras começou a ser, por sua vez, expedido pela Secretaria de Educação Superior (Sesu), tendo assim validade em todo o território nacional brasileiro. Em 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira foi incumbido de assumir a responsabilidade pela elaboração, aplicação, capacitação, correção e divulgação de todos os resultados do referido exame (BRASIL, 2018).

No Brasil, o CELPE-Bras é pré-requisito para ingresso em cursos de graduação, principalmente por meio do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e pelo Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), para estudantes estrangeiros que tenham os pré-requisitos necessários e que pretendem cursar mestrado e/ou doutorado no Brasil.

O certificado de proficiência brasileiro também é obrigatório para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país, além de ser requerido por algumas entidades de classe, como o Conselho Federal de Medicina – CFM (BRASIL, 2019).

O estudante estrangeiro candidato ao programa PEC-G, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com o equivalente ensino médio completo, quando selecionado, mediante aprovação no exame, cursa gratuitamente a graduação na instituição pública e no curso de sua escolha. Em contrapartida, deve atender a alguns critérios, entre eles, provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa (BRASIL, 2016).

O CELPE-Bras é um exame normalmente aplicado, quando possível, semestralmente, porém, no ano de 2020, só houve a realização de uma edição no segundo semestre, a saber, de 08 a 11 de novembro, devido à pandemia do novo corona vírus (COVID 19). Em razão disto, exceto o posto da UFBA e outros, muitos postos aplicadores no Brasil e no exterior não realizaram a aplicação do exame.

Este exame, realizado no Brasil e no Exterior pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, juntamente ao Ministério da Educação e Cultura - MEC, e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores - MRE, é composto por duas partes distintas, oral e escrita, aplicadas em momentos diferentes, com todos os candidatos a cada edição (BRASIL, 2018).

As provas do CELPE-Bras, por seu turno, são realizadas em diversos postos aplicadores no mundo, representações diplomáticas, missões consulares, centros e instituições culturais, Instituições de Educação Superior, entre outras instituições públicas e privadas que têm interesses na promoção, difusão e projeção da língua portuguesa e cultura brasileira (BRASIL, 2018).

A aplicação e a elaboração do exame têm o devido apoio de uma Comissão Técnico Científica, de natureza consultiva, a qual é composta por professores brasileiros especialista em ensino e avaliação de língua portuguesa para falantes estrangeiros. Dito isto, o processo de seleção destes professores se dá mediante chamada pública (BRASIL, 2018).

É importante destacar que o CELPE-Bras não emite diplomas para pessoas que possuem interesse em ministrar aulas de língua portuguesa para falantes de outros idiomas, por se entender que a função de professor exige uma formação superior específica e chancelada por uma Instituição de Ensino Superior (BRASIL, 2020).

De acordo com informações extraídas do manual do exame, no que tange à constituição de suas partes, “a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores” (BRASIL, 2002, p. 4).

Neste espectro, uma das características do CELPE-Bras é a ênfase em promover o uso da linguagem nas práticas sociais, e o uso de textos de diversos gêneros que não foram produzidos, de certo modo, para fins pedagógicos. Além disso, a avaliação da compreensão e produção oral e escrita se dão simultaneamente (BRASIL, 2012).

No tocante à avaliação da proficiência em língua portuguesa, o Exame CELPE-Bras “é de natureza comunicativa. Isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua” (BRASIL, 2010, p. 3). Nessa esteira, diferentemente de concepções de língua utilizadas em outros exames, o CELPE-Bras focaliza no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo real (SCHOFFEN, 2009; MARTINS; SCHOFFEN, 2016).

Quanto à sua estrutura, o exame possui uma parte escrita, destinada a avaliar a compreensão oral e escrita, e a produção redigida em língua portuguesa. Desta forma, a etapa

escrita é composta de quatro tarefas, sendo duas delas integrantes da compreensão oral e produção escrita e duas correspondentes à leitura e produção escrita com duração total de três horas. As atividades desta etapa tomam como pontos de partida insumos como vídeos, áudios e texto escrito.

Segue, abaixo, o quadro ilustrativo da parte escrita do exame:

Quadro 1 - Tarefas da parte escrita do exame CELPE-Bras

Tarefa	Insumo	Habilidades Integradas	Duração
I.	Vídeo	Compreensão oral, compreensão imagética e produção escrita	30 minutos
II.	Áudio	Compreensão oral e produção escrita	2 horas e 30 minutos
III.	Texto escrito	Leitura e produção escrita	
IV.			
<b>Total</b>			<b>3 horas</b>

Fonte: Site do INEP/MEC

Além disto, o exame é composto pela parte oral presencial (interação face a face), que, por sua vez, avalia o desempenho na compreensão e produções orais da língua portuguesa. Esta parte da prova tem uma duração de vinte minutos (BRASIL, 2018).

No que concerne à concepção de língua que fundamenta o CELPE-Bras “O Exame apresenta, conforme Schlatter et al. (2009, p. 105), características compatíveis com a visão bakhtiniana de que cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso de linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados de gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 262)” (BRASIL, 2020, p. 28). Ainda nesse horizonte, o exame concebe a língua/linguagem como uma prática pela qual os participantes se engajam em interações sociais, por meio do uso de códigos relativamente estruturados, historicamente construídos e compartilhados (BRASIL, 2020,).

Neste nível, o referido exame possibilita a exposição de diferentes situações do uso da língua portuguesa, de forma que os examinandos mobilizem recursos linguísticos, discursivos e culturais relativamente adequados aos propósitos da interação (BRASIL, 2020).

Atinente à sua concepção de cultura, o exame defende “uma visão de cultura como uma teia de significados e valores compartilhados por uma comunidade de prática e mobilizada para atribuir sentidos às ações dos participantes e a seus usos da linguagem nas práticas sociais” (BRASIL, 2020, p. 29). Por isso, esse aspecto cultural do CELPE-Bras é muito relevante para

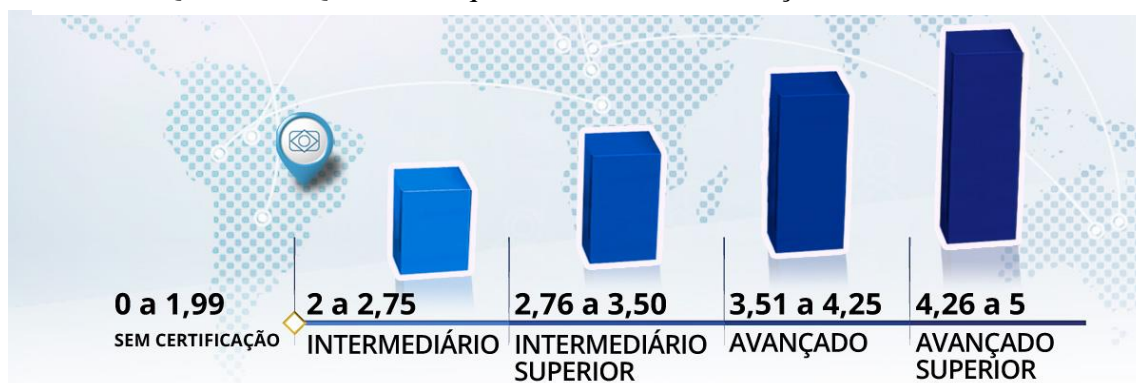


se refletir sobre como a noção de cultura brasileira é efetivamente materializada, sobretudo na parte oral do exame (BRASIL, 2020).

Em relação à certificação, o exame atesta diferentes graus de proficiência; isto posto, “o CELPE-Bras é ancorado no princípio de que partícipes de todos os níveis certificados são capazes de desempenhar ações em Língua Portuguesa. O que pode variar é a qualidade do desempenho, dependendo do patamar de proficiência” (INEP, 2020, s.n.). Na parte oral, esses desempenhos são baseados em parâmetros das grades holísticas e analíticas de avaliação, utilizados pelo avaliador interlocutor e observador no ato da prova (BRASIL, 2020).

Por isso, é relevante expor que o certificado é conferido em quatro níveis, a saber: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Nesta proposta, para que o candidato adquira a certificação, ele deve alcançar resultados mínimos, a partir do nível intermediário nas duas partes do exame: na parte escrita e oral (BRASIL, 2018). Segue abaixo o quadro ilustrando os níveis de certificação:

Quadro 2 - Quadro dos quatro níveis de certificação do CELPE-Bras



Fonte: Site do INEP/MEC.

A segunda parte do exame, denominada interação face a face, constitui-se de uma conversa mediada por três Elementos Provocadores, entre o examinando e o entrevistador interlocutor, com a participação do avaliador observador. A entrevista é devidamente gravada em áudio para fins de avaliação, tendo esta etapa a duração de 20 minutos.

O diálogo estabelecido na parte oral do exame é construído, nos cinco minutos iniciais, “sobre questões do interesse do examinando, a partir de tópicos que constam no questionário de inscrição (família, *hobbies*, profissão etc.). Nos quinze minutos seguintes, são explorados tópicos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes etc.)”, com base em três Elementos Provocadores diferentes (BRASIL, 2011, p. 10). A escolha de temáticas dos EPs

que se aproximem do perfil do candidato é fundamental para o estabelecimento de um diálogo o mais natural possível.

Ratifica-se que o presente trabalho intenta contribuir para os estudos no campo do ensino de Português para Falantes de Outras Línguas, propondo-se preencher lacunas concernentes às tímidas produções de trabalhos científicos com foco central na questão étnico-racial, no campo epistemológico da Linguística Aplicada e, em especial, no cenário do ensino e aprendizagem de Português para falantes estrangeiros no Brasil (MORAES, 2020).

Este estudo pretende provocar reflexões sobre a temática em foco e tem como principal objetivo tecer uma análise crítica acerca da maneira como a questão étnico-racial e representações da cultura afro-brasileira têm sido expostas, especificamente na modalidade oral do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras).

Assim, o presente trabalho visa a problematizar, em especial, a atenção conferida ao componente racial negro e à apresentação da cultura afro-brasileira na parte oral do exame, ou seja, pretende-se analisar como tais questões são abordadas/expressas nos Elementos Provocadores (EPs) também nomeados de lâminas. Isto é, um material ilustrativo composto pela conjugação de textos escritos (verbais) e/ou verbo-visuais utilizados durante a prova oral (interação face a face) no processo de aplicação do exame CELPE-Bras.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Pesquisa Documental

Na concepção de Marcos Bagno (2010, p. 17), pesquisa é um termo proveniente do espanhol, herdado do latim *perquiro*, que significa “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se, inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. Nessa linha de pensamento, a pesquisa representa uma busca insistente e cuidadosa pela qual é possível descobrir atualidades, novos fatos, questões, dados inovadores e novos olhares sobre um ou mais campos do conhecimento.

Pesquisar é um procedimento reflexivo e sistemático através do qual, de certo modo, tenta-se desvendar fatos parciais sobre a realidade e, do mesmo modo, possibilita-se a ampliação de conhecimentos sobre determinados assuntos, antes desconhecidos ou parcialmente conhecidos. Portanto, na afirmação de Ander-Egg (1978, p. 62), a investigação deve ter um objetivo determinado para se ter em vista o que se quer procurar e o que se pretende alcançar.

Toda investigação, indiscutivelmente, contribui para um dado campo do saber, além de colaborar para a construção de novos saberes, ou, ainda, intenta-se apresentar novas direções antes não pensadas para sanar possíveis problemas ou supostos empecilhos que estavam postos. Pesquisar é, em certa medida, desconstruir paradigmas sacralizados que, de certo modo, não respondem mais a alguns aspectos vitais da dinâmica atual da sociedade.

A sociedade muda com o tempo e, portanto, fazem-se necessárias a atualização e ampliação do olhar do pesquisador frente às novas demandas sobre determinados fenômenos e segmentos sociais. Não se pode esperar a sociedade hodierna com um olhar unilateral e contaminado por crenças, discursos, ideologias ou preconceitos herdados do passado. Todavia, é relevante considerar o passado e, a partir dele, buscar-se construir novos formatos de rotas que desconstruam axiomas epistemológicos socialmente construídos e tidos historicamente como a única possibilidade de saber.

Esta pesquisa está apoiada em um procedimento de análise documental e bibliográfica, que abona o objetivo que se pretende averiguar. Deste modo, conforme Figueiredo (2007), tanto a pesquisa documental como a bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito, ou não escrito.

A principal diferença entre o procedimento de pesquisa documental e bibliográfica é que, no caso deste último, as pesquisas são realizadas com base em produções já realizadas,

constituídas normalmente por dissertações, teses, artigos e TCCs. Já as pesquisas documentais são amparadas em fontes primárias documentais ricas em informações, fatos, acontecimentos que, em alguns casos, ainda não receberam uma atenção ou tratamento analítico e científico (MARCONI; LAKATOS, 2019)

Em suma, fazer pesquisa documental concede alguns benefícios para o pesquisador pelo fato de ser “fonte rica e estável de dados que, em certa medida, não gera altos custos, pois os documentos podem estar disponíveis em plataformas digitais de domínio público (GIL, 2002, p. 63).”, o que oportuniza, por sua vez, uma leitura crítica e aprofundada das fontes, além de não demandar necessariamente contato com sujeitos da pesquisa.

Sob a perspectiva do referido autor, cabe destacar que esta pesquisa é documental e bibliográfica e, portanto, não se utiliza de dados gerados a partir de contribuições concedidas por sujeitos de pesquisa, como é muito comum nos procedimentos de pesquisas realizadas no campo epistemológico da Linguística Aplicada. Dito isso, a presente pesquisa se vale apenas da análise de fontes documentais presentes nos sítios virtuais de domínio público do INEP/MEC e no Acervo do CELPE-Bras no *site* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Por isto, reitera-se que as fontes, ou seja, os documentos oficiais do exame CELPE-Bras a serem observados, em especial os da prova oral, são: o acervo dos Elementos Provocadores (EPs) e, o caderno de roteiro de aplicação face a face, disponíveis no *site* do INEP/MEC e no acervo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Além destes, e com o intuito de ampliação das informações, consulta-se também o manual do examinando, manual do aplicador e o do avaliador. Assim sendo, estes documentos são essenciais para a constituição da análise qualitativa das questões de pesquisa aqui propostas.

A característica da pesquisa documental, na concepção de Marconi e Lakatos (2019, p. 190), “é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ter sido feitas no momento em que o fato ou o fenômeno ocorre ou não”. Neste sentido, a pesquisa se utiliza de documentos institucionais como os do exame CELPE-Bras e, sobretudo, os da prova oral deste exame, visando identificar e analisar criticamente as representações da cultura afro-brasileira e questões tangentes às relações étnico-raciais na centralidade das temáticas dos Elementos Provocadores e nos seus respectivos roteiros de interação.

Faz-se necessário pontuar a distinção a ser feita entre fontes documentais de arquivos públicos e particulares. As fontes deste último são: atas, correspondência, memórias, diários, autobiografias etc. Enquanto as fontes de Instituições públicas são: teses, dissertações, TCCs, relatórios, leis, ofícios, ordens régias, currículos, fotografias, planos de cursos, ementas, projeto

de lei, Projeto Político Pedagógico - PPP, impressos, registros de casamentos, escrituras de compras e vendas, hipotecas, testamentos, registros de nascimentos, desquites e divórcios, mortes etc (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 192).

Portanto, são focalizados nesta pesquisa documentos educacionais oficiais que podem, por sua vez, ser consultados no *site* do Planalto (<http://www.planalto.gov.br>) para dialogar e colaborar com a fundamentação da pesquisa. São eles: Parecer CNE/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004); Resolução CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL, 2004b); Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (BRASIL, 2005); e Plano Nacional para Implementação da Educação para as Relações Raciais (BRASIL, 2010).

Concernente à questão dos documentos educacionais que versam sobre a Lei 10.639/2003 aqui citados, é importante expor que a confecção do exame e, especialmente, a elaboração dos Elementos Provocadores e a aplicação do CELPE-Bras têm a colaboração de uma Comissão Técnico Científica, de caráter consultivo, composta por professores especialistas em avaliação e ensino/aprendizagem de língua portuguesa para falantes de outras línguas, selecionados por meio de chamada pública (BRASIL, 2019).

Neste sentido, analisa-se em que medida esta referida lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é considerada no processo de elaboração dos Elementos Provocadores, e se ela inclui representações da cultura afro-brasileira como um componente constitutivo da cultura brasileira. Ademais, há de se refletir e confrontar se, de certo modo, os conteúdos destes materiais condizem com a realidade populacional expressa no censo demográfico (IBGE) e se os EPs refletem a pluralidade étnico-cultural brasileira

Para Ludke e André (2014), a escolha de documentos não se dá de forma aleatória e sim em consequência dos propósitos, objetivos ou hipóteses que direcionam a pesquisa. Na orientação dos autores, “a seleção dos documentos que deverão ser analisados dependerá obviamente do propósito do pesquisador, já que nenhuma escolha é neutra” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 23). Assim, a pesquisa tenta revelar, por meio do conteúdo dos Elementos Provocadores, em quais bases culturais- referenciais eles estão ancorados. Ou seja, quais são os parâmetros utilizados para a construção destes materiais a serem aplicados no exame e também em contextos educacionais.

Sendo assim, com a escolha delimitada desta pesquisa, busca-se investigar em que medida o tratamento conferido às representações da cultura afro-brasileira, bem como às relações étnico-raciais, pode contribuir de forma positiva, ou não, para a formação de docentes e aprendizes politicamente engajados com a luta antirracista e para uma sociedade mais justa. Caso contrário, em que medida este tratamento pode favorecer a manutenção de discursos e

práticas racistas que ainda são muito presentes no imaginário coletivo de uma parcela dos brasileiros.

O pensador brasileiro Paulo Freire destaca, concernente ao ensino, que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25). Dessa maneira, o professor pode reproduzir negativa ou positivamente na sua *práxis*, em certa medida, os modos de como ele aprendeu ou de como ele entendeu que fosse a forma mais adequada de se aprender.

Isso é problemático porque, se este profissional da educação obteve uma formação inicial e continuada com grandes lacunas com relação às questões étnico-raciais, ele tenderá a reproduzi-la de forma acrítica, sem um efetivo comprometimento com a perspectiva da educação que se pretende intercultural e insurgente. Por isso, o professor poderá contribuir para uma prática pedagógica opressora, apolítica e vazia de questões raciais que se afiguram, portanto, como um assunto central, urgente e de muita relevância para um país pós-colonial e ainda estruturalmente racista, como reza o texto e as diretrizes da Lei 10.639/2003.

### 3.2 Pesquisa Bibliográfica

Referente ao procedimento de pesquisa por uma perspectiva bibliográfica, Marconi e Lakatos (2019, p. 200) pontuam:

[...]abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, bilhetes, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses dissertações, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 200).

A partir do conceito de pesquisa bibliográfica, elencada por Marconi e Lakatos (2019), pode-se ratificar que todas as pesquisas são, de certo modo, bibliográficas, pois, conforme Manzo (1971, p. 32), elas oferecem “caminhos para definir, tentar resolver, não apenas problemas já comumente conhecidos, como também buscar esmiuçar novas áreas do saber em que os problemas não se consolidaram suficientemente”.

Para Gil (2020, p. 63), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em um material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, teses, dissertações ou ensaios”. Sob essa perspectiva, uma investigação deste gênero pode encontrar algumas limitações se porventura não houver uma robusta e profícua produção de pesquisas dentro da temática proposta pelo pesquisador.

A pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição inflexiva do que já foi anteriormente produzido de forma oral ou escrita sobre um determinado assunto ou fenômeno social. Ao contrário, visa oportunizar a investigação de um tema sob um novo horizonte, chegando a desfechos totalmente reveladores e inovadores, de forma a contribuir efetivamente para a área do saber a qual o investigador pretende explorar.

Portanto, convém subscrever que não há um volume extenso de trabalhos acadêmicos produzidos nessa perspectiva sobre uma amostragem de representações da cultura afro-brasileira ou uma análise crítica da figura representativa dos povos negros brasileiros nos EPs e roteiros de interação da parte oral do exame CELPE-Bras.

Dessa mesma forma, há também um grande déficit de produções de artigos científicos que mencionem, na sua centralidade, às relações étnico-raciais referentes aos negros no ensino e nas pesquisas no campo específico de PFOL. Neste horizonte, destacam-se duas pesquisas recentes de mestrado no aludido campo, com este viés afro-centrado, produzidas por Silva (2018), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, e Duarte (2019), do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Nesse aspecto, esta pesquisa enfrentou muitas dificuldades em encontrar mais materiais específicos produzidos na área em pauta sobre a questão aqui apresentada para construir possíveis diálogos. Assim, a fim de se buscar um diálogo mais próximo com a proposta em voga, foi necessário consultar trabalhos bibliográficos desenvolvidos em outras áreas dos campos das Ciências Sociais e Humanas.

Por fim, a pesquisa se valeu da consulta de inúmeros artigos, *sites* oficiais, dissertações, teses e livros produzidos também por estudiosos da área de ensino de português para falantes estrangeiros, com o fito de se construir um arcabouço teórico que possa embasar e, na medida do possível, interagir com as proposições de pesquisa aqui pautadas.

### 3.3 Pesquisa Qualitativa

Nas afirmativas de Barcelos e Pesce (2013, p. 28), “as investigações no âmbito da educação frequentemente abarcam elementos simbólicos fundamentais, mediados pela cultura do seu entorno”. Nesta direção, cabe destacar que o processo educacional, como sendo a junção entre o binômio teoria e *práxis* (SOUZA, 2001, p. 7) é sempre constituído de intencionalidades. Sendo assim, a pesquisa é uma forma de intervenção política relevante, com o propósito de contribuir ativamente para a formação dos sujeitos partícipes do processo educacional e social.

Esta investigação possui um cunho qualitativo porque, nessa modalidade, o pesquisador pode ser, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível e o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. Ademais, o objetivo da amostra é apresentar informações aprofundadas e ilustrativas: sejam elas pequenas ou grandes, o que importa é que ela seja, efetivamente, capaz de produzir novas informações e oferecer mais contribuições para o campo pesquisado em destaque (DESLAURIERES, 1991).

Com base no excerto, esta pesquisa tem por premissa sistematizar informações sobre questões raciais na prova oral do exame CELPE-Bras e sublinhar como esse exame pode reverberar no processo de ensino e aprendizagem de PFOL. E, por conseguinte, apresentar tais informações de forma aprofundada, tecer reflexões e sugerir possíveis intervenções para se oportunizar, se possível, novos avanços na área.

A pesquisa qualitativa deve estar diretamente concatenada com o objetivo e a metodologia da investigação, de forma a possibilitar a apresentação de resultados, de maneira bastante esclarecedora, do objeto analisado. Essa modalidade de pesquisa visa tentar responder questões específicas que, em certa medida, “não podem ser quantificadas como o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos [...]” (MINAYO, 2000, p. 128).

Portanto, na pesquisa qualitativa, em grande medida, os pesquisadores estão mais interessados pelo processo de conformação da investigação do que necessariamente pelos resultados ou produtos (BARCELOS; PESCE, 2013, p. 27). À vista disso, “é fundamental que o investigador não se restrinja aos resultados observados, ao contrário, esteja atento a questões estritamente relacionadas ao processo de feitura da pesquisa” (BARCELOS; PESCE, 2013, p. 27).

Sobre o assunto, Duarte (1998) informa:

[...] a seleção de dados pertinentes é uma característica básica da pesquisa qualitativa e que seu valor não reside neles mesmos, mas nos fecundos resultados a que podem levar. Por outro lado, o rigor de uma pesquisa dessa natureza não se mede apenas por comprovações estatísticas, mas justamente pela amplitude e pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados (DUARTE, 1998, p. 78).

Para as autoras Barcelos e Pesce (2013, p. 25), “a pesquisa qualitativa ampara-se em outros princípios, como a não neutralidade do observador”, já que os sujeitos “pesquisadores estão inseridos em contextos historicamente situados”. Com base nisso, vale ressaltar que, a



despeito das diferentes perspectivas de pesquisa científica, todas se aportam no anseio de revelar algo inovador e contribuir para a promoção de conhecimentos na área em pauta.

Em relação a isto, a investigação possibilita uma amostragem de dados relevantes, ancorada em perspectiva antirracista de ensino e aprendizagem e sobre o impacto ou o efeito retroativo negativo que o exame CELPE-Bras pode causar nas práticas de ensino de português para estrangeiros.

Esta investigação pode contribuir diretamente para o processo de difusão de novas pesquisas no campo epistemológico da LA, assim como para a projeção, promoção e difusão do ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira para estrangeiros.

Esta pesquisa pretende ilustrar o tratamento dado às representações das culturas negras brasileira, discutindo se as informações contidas nos Elementos Provocadores as contemplam e, também, de que modo as questões étnico-raciais são expostas. Ademais se elas condizem com a concreta realidade sociocultural brasileira.

Assim, verifica-se se os EPs consideram as produções da Linguística Aplicada e se o ensino de PFOL tem dado conta de colaborar de forma crítica para a desconstrução ou manutenção do persistente racismo à brasileira. Outrossim, perceber se eles tendem a abranger a diversidade sociocultural do grupo negro que se constitui como maioria proporcional da população nacional ou, caso contrário, se eles têm mantido ou reproduzido o *status quo*.

### 3.4 Geração de Dados e Instrumentos da Pesquisa

Esta investigação ocupa-se, primeiramente, da seleção e leituras de textos específicos para a constituição de referencial teórico subjacente à pesquisa. Em seguida, selecionam-se os Elementos Provocadores - EPs em sítios virtuais do INEP/MEC, e do acervo do CELPE-Bras presente no *site* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Com base nisto, busca-se elaborar uma análise crítica das temáticas presentes em 80 Elementos Provocadores e nos seus respectivos roteiros de interação, de quatro edições do exame, de 2003.1 a 2004.2, da parte da prova oral (interação face a face) do exame brasileiro CELPE-Bras, com o intuito de identificar se os EPs refletem a pluralidade cultural brasileira e como às questões étnico-raciais são tratadas.

Posteriormente, verifica-se nos supracitados sítios virtuais para ter uma noção mais ampla sobre o exame, o seu funcionamento, suas partes específicas e diretrizes. Assim, elaboram-se quatro quadros contendo o ano de cada edição, o tema presente nos EPs, o título, e a presença

ou não de elementos relacionados às representações da cultura afro-brasileira nos 80 Elementos Provocadores focalizados

Neste sentido, cabe explicitar que não é uma das pretensões do trabalho analisar exaustivamente nem discorrer sobre aspectos culturais de todos os 80 Elementos Provocadores, mas, sobretudo, selecionar, dentre estes, os que retratam de forma mais explícita a presença de elementos referentes à cultura afro-brasileira e seus agentes. Assim, a partir dessa evidência, pode-se constatar, ou não, se estas expressões de cultura condizem com a realidade dos fatos e a diversidade afro-cultural brasileira.

Convém expor que, parte-se do marco temporal da edição do CELPE-Bras a partir do ano de 2003.<sup>1</sup>, porque, neste ano, foi promulgada em 09 de janeiro, a Lei 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Desse modo, foram incluídos no sistema educacional o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, educacional, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

No que tange aos instrumentos usados para examinar as representações da cultura afro-brasileira e a questão racial nos Elementos Provocadores, estabeleceram-se parâmetros de análise como: verificar, primeiramente, se o tema contém elementos referentes à questão étnico-racial, atentando, sobretudo, para elementos fenotípicos como a cor da pele negra, textura de cabelo, manifestações culturais e/ou artísticas, origem geográfica, e o lugar social que as pessoas negras representam nos EPs ocupam.

Em seguida, observa-se, de forma minuciosa, se a presença negra é excluída na constituição dos EPs, se aparece de forma subalternizada, estereotipada e se existe, em certa medida, exaltação e valorização dos traços fenotípicos e culturais de negros. Ademais, explora-se também se ocorre uma supervalorização de elementos estéticos e modos socioculturais referentes à branquitude brasileira nos textos escritos e/ou refletidos nas imagens (textos visuais) do exame.

Nesta perspectiva, a análise tem como foco evidenciar se as representações socioculturais concernentes ao estrato racial negro brasileiro têm sido expostas levando-se em consideração as seguintes categorias de análise: estereótipos de negros, racismo, raça, negro, branquitude, cultura afro-brasileira, concepção de língua e cultura e seus possíveis reflexos no

ensino e nas pesquisas no campo de português para falantes estrangeiros no Brasil (BRASIL, 1988).

Logo, observa-se se as referências de aspectos concernentes ao segmento racial negro e sua cultura são apresentados de forma negativa ou positiva. Deste modo, pode-se verificar se há uma proporcionalidade justa e bem distribuída entre as representações do grupo racial branco e negro em consonância com evidências culturais contidas nos dados demográficos do IBGE (2016).

Por fim, é também possível verificar se e como tais representações podem contribuir direta ou indiretamente para a manutenção de ideologias racistas no ensino e/ou na desconstrução do racismo, o qual ainda está muito impregnado no imaginário coletivo de uma parcela dos brasileiros.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“A minha pele é linguagem”.

Lazzo Matumbi

Esta seção do estudo é dedicada a analisar possíveis presenças de representações da cultura afro-brasileira nos Elementos Provocadores da prova oral do CELPE-Bras e a discutir os dados coletados na pesquisa mediante a utilização dos instrumentos de pesquisa especificados na seção da metodologia. Assim, conforme já mencionado neste trabalho, reitera-se que a presente análise focaliza apenas os Elementos Provocadores e seus respectivos roteiros de interação que, em certa medida, trazem, de alguma forma na sua constituição, elementos referentes à cultura afro-brasileira e seus atores.

Cabe reforçar que o CELPE-Bras é um exame aplicado, quando possível, semestralmente, no Brasil e no exterior, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), juntamente ao Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. Desta maneira, este exame de proficiência é composto por duas partes distintas, aplicadas na mesma tiragem, em momentos diferentes, com todos os candidatos envolvidos em cada edição (BRASIL, 2018).

Reitera-se que o exame possui uma parte escrita, destinada a avaliar a compreensão oral e escrita, ou seja, a produção redigida em língua portuguesa pelo candidato, e uma parte oral (interação face a face) que constitui o cerne da pesquisa, pois avalia o desempenho na compreensão e produções orais em língua portuguesa. Desse modo, a etapa escrita é composta de quatro tarefas, sendo que duas delas - Tarefas I e II - integram a compreensão oral e a produção escrita e as demais - Tarefas III e IV - são voltadas para a avaliação da leitura e na produção escrita, com duração total de quatro horas (BRASIL, 2018).

A prova oral, foco da pesquisa, constitui-se de uma conversa entre o examinando e o entrevistador interlocutor, com o suporte do Elemento Provocador escolhido anteriormente, com base no perfil do candidato. A conversa é devidamente gravada em áudio para fins de avaliação, tendo duração de 20 minutos. Cabe explicitar que, durante a prova oral, há também a presença de um avaliador-observador que fica relativamente afastado do examinando, e tem a função de fazer uma avaliação do desempenho do candidato, fundamentada numa grade analítica fornecida pelo INEP (BRASIL, 2020).

O diálogo estabelecido entre o candidato e o avaliador interlocutor durante a interação face a face, constitutiva da parte oral do CELPE-Bras, como já mencionado na seção anterior, refere-se a questões do interesse do examinando, “a partir de tópicos que constam no

questionário de inscrição do candidato (família, hobbies, profissão etc.) e a tópicos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes etc.” (BRASIL, 2002, p. 16), baseados em três Elementos Provocadores diferentes e previamente selecionado pelo avaliador para conduzir a interação (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, a parte do exame que mais interessa nesta pesquisa é a prova oral, tendo como objetivo analisar de que forma a questão relacionada à cultura afro-brasileira é abordada nos textos dos Elementos Provocadores de quatro edições do CELPE-Bras, a saber, de 2003.1, 2003.2, 2004.1 e 2004.2, perfazendo um total de 80 Elementos Provocadores na presente investigação, uma vez que, em cada edição, utilizam-se 20 EPs. A partir dos dados presentes na edição de 2003.1, estas questões podem ser melhor elucidadas, conforme Quadro de nº 3, a seguir:

Quadro 3 - De Elementos Provocadores (EPs) de 2003.1

<b>Edição do Celpe-Bras</b>	<b>Título do Elemento Provocador</b>	<b>Tema do Elemento Provocador</b>	<b>Fonte do Elemento Provocador</b>	<b>Questões/Representações da cultura afro-brasileira</b>
2003-1-01	Pirâmides Alimentares	Alimentação	<i>Scientific American Brazil</i>	Não há presença de negros
2003-1-02	Você se orienta pela ética na hora de votar?	Postura	FSP	<b>Imagem de um homem negro manobrista entre duas pessoas brancas</b>
2003-1-03	Perdão foi feito pra gente pedir	Postura	FSP	Não há presença de negros
2003-1-04	Adiar Compromissos	Postura	FSP	Não há presença de negros Contém somente texto escrito
2003-1-05	Vale a pena embarcar na carreira da moda?	Trabalho	FSP	Não há presença de negros. Discussão sobre profissões
2003-1-06	Pit Bull na arena	Postura	FSP	Não há presença do recorte racial negro
2003-1-07	O brasileiro e o trabalho	Trabalho	FSP	Não há o recorte racial negro
2003-1-08	Economizando água e dinheiro	Meio Ambiente	Águas de Niterói	Não há o componente racial negro
2003-1-09	A casa ideal	Habitação	Estado de Minas	Não há presença de negros/as
2003-1-10	Existem lugares mágicos	Lazer e Turismo	Época	Não há questões raciais referente aos negros
2003-1-11	Os brasileiros gostam de ler	Educação/Hábito	Época	Não há questões raciais referentes aos negros
2003-1-12	O que é felicidade?	Postura	Zero Hora	<b>Há presença de pessoas brancas e negras de várias idades</b>
2003-1-13	Uma onda muito furada	Corpo e saúde	Veja	Não há presença de negros/as
2003-1-14	A roda gigante do zodíaco	Postura	Época	Não há presença de negros/as

2003-1-15	Vai Faltar	Meio Ambiente	FSP	<b>Há três homens negros disputando água</b>
2003-1-16	Não deixe a natureza ir embora	Meio ambiente	Sem fonte	Não há o elemento racial negro
2003-1-17	A paquera no mundo	Postura	FSP	Há Somente pessoas socialmente brancas.
2003-1-18	Tecla comigo, vai...	Postura/ Tecnologia	Veja	Há somente pessoas brancas
2003-1-19	Participação do pai	Família	Sem fonte	Há somente pai e filho brancos
2003-1-20	Ajude a mudar este cardápio	Meio ambiente	Câmara Mun. De Porto Alegre	Não há elementos sobre questões raciais

**Fonte:** Dados retomados de Ronaldo Lima (2008), com a anexação do componente étnico-racial pelo autor.

O quadro de nº 3 apresentado acima demonstra que, dentro de um universo de 20 Elementos Provocadores, as questões concernentes à cultura afro-brasileira e seus respectivos atores são apresentadas em apenas três EPs, sendo que, no Elemento Provocador de nº 2, *vide* (anexo A, p. 138), da edição de 2003.1, a imagem representativa do sujeito negro aparece entre um homem racialmente branco, de profissão economista e uma mulher também branca e farmacêutica.

Diante disso, justamente o homem racialmente negro é retratado ocupando a função laboral de manobrista, uma profissão que está mais associada ao trabalho manual, ou seja, neste contexto, é atribuído à figura do homem negro um papel considerado socialmente inferior, de menor prestígio social, e também trabalhando em atividade de menor recompensa salarial em relação à função/ocupação dos demais personagens representados e socialmente identificados como brancos, no referido Elemento Provocador.

Esta representação descrita ainda no EP de nº 2, da mesma edição de 2003.1, pode ser vista como uma reprodução da inferiorização/estigmatização do papel social do homem negro, cuja prática ainda é muito estereotipada, reforçada em muitas produções midiáticas e representações artísticas nas mais diversas formas de expressão, como séries televisivas, filmes, desenhos, novelas, propagandas, além dos livros didáticos etc. Essas demonstrações de representações negativas dos corpos negros e de suas respectivas culturas são historicamente recorrentes no Brasil, conforme o parecer de Silva (1995):

[...] apresentar o segmento negro como minoritário [...] para ocultar a sua presença majoritária nos estratos sociais mais baixos, bem como acentuar sua presença apenas nos papéis e funções estigmatizadas na sociedade, seria também uma forma de justificar a sua ausência na participação do poder político e econômico do país (SILVA, 1995, p. 35).

Silva (1995) expõe em sua pesquisa sobre: “A discriminação do negro nos livros didáticos”, que constata-se uma acentuada prevalência em se associar os negros aos estratos

sociais mais baixos, e isto é muito nítido na forma como a imagem do negro, ainda é expressa em relação aos sujeitos brancos. No Elemento Provocador nº 2 utilizado no Exame, o negro ocupa uma função considerada estigmatizada. Isto é, de certo modo, sequelas da inacabada escravização negra e do racismo estrutural.

Por outro lado, no mesmo EP, a mulher e o homem, identificados racialmente como brancos, são apresentados com ocupações referendadas por Instituições de Ensino Superior, as quais, por sua vez, lhes conferem melhores retornos econômicos por exercerem uma profissão de maior prestígio social em relação à exercida pelo homem racialmente negro na imagem.

No que tange ao roteiro de interação face a face, utilizado durante a entrevista realizada com o mesmo Elemento Provocador de nº 2, da edição de 2013.1, merece reflexão o fato de que, apesar de o EP trazer na sua constituição a temática central sobre o exercício de votar e questões sobre a procedência ou o exercício de uma postura ética na hora de votar nas eleições, ele não aborda absolutamente nada sobre os impactos diretos de decisões políticas, ou da ausência delas na vida da comunidade negra.

O roteiro de interação de nº 2 referente ao EP de nº 2, da edição de 2003.1, conforme pode ser visto no (anexo A, p. 139-140), é um convite à reflexão sobre a naturalização de negros em ocupações subalternizadas. Além disto, o roteiro não problematiza absolutamente nada sobre, por exemplo, quais foram as circunstâncias histórica, econômica, política, social e cultural que contribuíram para que muitos indivíduos pertencentes ao grupo racial branco e seus descendentes conseguissem, com algumas exceções, ter mais acesso à educação, êxito e o direito de escolha de suas carreiras profissionais.

É importante não romantizar o racismo, as diferenças salariais entre negros e brancos, nem as gritantes desigualdades existentes entre eles no mercado de trabalho (BENTO, 2002). Deste modo, cabe destacar que desenvolver a atividade laboral de um manobrista é uma profissão tão honesta e digna quanto outra qualquer, mas é preciso que se saiba que existe uma série de consequências negativas herdadas pelo processo histórico-político escravização e racismo antinegros que os destinaram compulsoriamente a diversas desvantagens e precariedades sociais. inclusive a de ocuparem os postos de trabalho mais precários, com menor remuneração salarial e, portanto, o subemprego ou, até mesmo, o desemprego.

A questão é por que a maioria dos negros brasileiros foi compelida ao subemprego, ao ponto de, em pleno século XXI, imagens presentes em Elementos Provocadores ainda reforçarem esta lamentável situação sem nenhuma reflexão? Infere-se que esta situação se dá em decorrência da persistente ideologia do racismo, institucionalizado em organizações e no Estado através das instituições educacionais públicas e privadas brasileiras.

Como pode ser visto, no Elemento Provocador de nº 12 da edição do CELPE-Bras de 2003.1, (anexo B, p.141), que consta do quadro nº 3, aparecem imagens de diversas pessoas racialmente negras e brancas e de diversas faixas etárias, com aspectos sorridentes, de uma forma relativamente diversificada e harmoniosa.

O EP nº 12 traz na sua constituição uma temática central que aborda a seguinte questão: “O que é felicidade”? Assim, não há demonstração de evidências de qualquer tipo de tensão ou conflito sociorracial entre negros e brancos, como normalmente é recorrente nas práticas sociais, devido à grande assimetria socioeconômica nas relações sociais entre os segmentos raciais de negros e brancos. Além disso, não há reflexões sobre o urgente clamor da comunidade negra por reparação e mais justiça social no Brasil. Vale destacar que justiça social pode gerar satisfação e felicidade.

Essa representação de forma recortada, parcial e, de certo modo, simplificada da cultura afro-brasileira dialoga muito com a pseudo e ilusória ideologia do mito da democracia racial enunciado por Gilberto Freire (2001), que pregava uma relação racial equilibrada e afinada entre os grupos raciais de negros e brancos. Entretanto, sabe-se que esta ideologia não passou de uma tentativa de negar o racismo à brasileira (TELLES, 2003) e tentar fazer com que os negros continuassem sendo explorados inquestionavelmente de diversas formas pelo extrato racial branco.

Nesta mesma perspectiva, convém destacar que a construção social do mito da democracia racial foi um projeto fracassado de embranquecimento da população brasileira e, por conseguinte, de exclusão dos negros como um dos grupos constituintes da sociedade nacional. Assim sendo, sobre esta questão aqui posta referente ao mito da democracia racial, o pensador negro africano Munanga, radicado no Brasil discorre:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas da sociedade (MUNANGA, 1999, p. 80).

É oportuno destacar que, na temática sobre “Felicidade” apresentada no supramencionado Elemento Provocador da edição de 2003.1, assim como a presença de sujeitos negros e brancos, não há nenhuma reflexão crítica sobre, por exemplo, a importância da diversidade étnico-racial em espaços de poder. Além disso, não há qualquer tipo de atenção a questões concernentes às opressões raciais e suas consequências psíquicas, como adoecimento



mental e descontentamentos dos grupos vitimizados, o que, por sua vez, é um fato tão recorrente e crescente na sociedade brasileira.

Assim, convém expor que, em sociedades nas quais existem severas opressões históricas e racismo antinegros, não se pode haver plena felicidade, pelo menos não para os grupos sociais que sofrem historicamente violentas opressões. Além disso, é importante problematizar e racializar quem são os sujeitos que têm efetivamente mais possibilidades de serem ou não felizes. Infere-se que pessoas pertencentes a grupos historicamente violentados estão mais propícias a adoecerem mentalmente, gerando também sofrimento e infelicidade.

No que se refere ao roteiro de interação face a face *vide* (anexo B, p. 142) do Elemento Provocador nº 12, da edição de 2003.1, há perguntas como: “Na sua opinião, o que é necessário para uma pessoa ser feliz?”. Você acredita que dinheiro traz felicidade? Você poderia dar um exemplo? Você acha que o grau de felicidade varia de acordo com a cultura de cada povo? Você poderia dar algum exemplo? Como você compara o grau de felicidade do povo do seu país com o do povo brasileiro? Por que você acha isso?

Nesta direção, convém sublinhar que o EP de nº 12 apresenta o grau de felicidade conjugado a aspectos referentes à cultura de cada povo. Entretanto, não se problematiza sobre como e, em que medida, fatores econômicos, políticos e sociorraciais podem ou não contribuir diretamente para o bem-estar social dos sujeitos em uma dada sociedade e, portanto, levá-los à referida e tão almejada felicidade.

Não se sabe até que ponto grupos raciais que são seletivamente exterminados no Brasil devido à sua cor de pele e origem sociocultural e que, portanto, vivem sem renda básica e em péssimas condições socioeconômicas podem se considerar, por exemplo, felizes. Obviamente que a felicidade não está diretamente associada ao dinheiro, mas a escassez dele e a ausência de condições mínimas de sobrevivência podem gerar diversos descontentamentos, inclusive a infelicidade de um modo geral a todas as pessoas, negras e não-negras.

Posto isto, é relevante refletir sobre quem efetivamente pode ser considerado feliz, em quais aspectos e de como um indivíduo ou grupo racial pode se considerar feliz sem ter, o mínimo de recurso econômico necessário para sua própria subsistência. É importante ressaltar que, historicamente, os negros ajudaram diretamente a construir as riquezas do país, porém eles foram impedidos de inúmeras formas de usufruírem destas riquezas. Enquanto isso, a maioria dos brancos e seus descendentes gozam de diversos privilégios sociais e econômicos no Brasil.

Um fato intrigante relacionado à representação estigmatizada de negros e, portanto, da cultura afro-brasileira, na prova oral do exame, fica evidente também no EP de nº 15, (*vide* anexo C, p. 144), da mesma edição de 2003.1 do CELPE-Bras. Desta maneira, das três imagens

analisadas que constam no mesmo EP 15, há uma delas em que apresenta três homens negros com traços fenotípicos bem acentuados e semelhantes aos negros africanos em um contexto totalmente precarizado. Além disso, a imagem retrata um ambiente inóspito e com escassez de água potável, pois, na mesma ilustração, os homens negros são expostos disputando entre si um único balde com água.

No EP nº 15 supracitado, curiosamente, não há neste cenário a presença de homens racialmente brancos na mesma situação de precariedade social e escassez de água, pois, mediante as características físicas do contexto apresentado, pressupõe-se que a região de escassez de água parece ser a de algum país localizado no continente africano. O que torna mais evidente e endossa a associação direta dos negros a contextos degradantes e em situações socialmente desvantajosas e negativas.

Nesse sentido, deduz-se que a imagem exposta dos homens negros africanos no EP 15 da edição de 2003.1 é, de certo modo, a reprodução de uma concepção cultural limitada e estereotipada sobre os negros, suas culturas e o continente africano, pois se sabe que a maioria dos diversos problemas sociais no continente africano é devido aos processos de saqueamento gerados pelas potências imperialistas europeias (RANGER, 2010).

Por isso, depreende-se que é mais recorrente, em diversos contextos, dar-se maior ênfase aos aspectos depreciativos sobre as culturas dos povos negros africanos, mesmo reconhecendo-se que existem inúmeras questões culturais positivas no continente africano.

No que concerne aos estereótipos cultural e historicamente construídos sobre os negros, a pensadora Silva (2004) afirma:

[...] os estereótipos influenciam negativamente a autopercepção das pessoas, desde que essas pessoas pertençam a grupo ao qual se atribuem características desumanizadas e estigmatizadas [...]. Durante a escravização, o africano foi estereotipado como 'selvagem', primitivo, mau, instintivo, sem alma, dócil, para justificar sua sujeição e maus tratos (SILVA, 2004, p. 47).

Ainda na percepção de Silva (2004), no que tange aos estereótipos socialmente construídos e atribuídos aos negros, há o entendimento de que “[...] este país é racista, quer eliminar a nós negros desta sociedade e o faz através de uma bem montada estratégia educacional” (SILVA, 2004, p. 42). À vista disso, cabe frisar que, de forma consciente ou inconsciente, o sistema educacional é também um lugar de reprodução e retroalimentação da ideologia racista. Para que este cenário seja revertido, faz-se necessária também uma formação inicial e continuada que inclua epistemologias negras, ou seja, autores negros/as, e cumpra efetivamente as diretrizes propostas pela Constituição Federal Brasileira de 1988, detalhadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Diante do exposto, vale destacar que estas análises sobre questões culturais e raciais presentes nos Elementos Provocadores supracitados são muito reveladoras e reiteram o conceito de racismo que é seguidamente elucidado por Sílvio Almeida (2018), ao afirmar que:

O racismo é uma forma de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Apesar de o racismo ser, por vezes, manifesto, potencialmente, por pessoas brancas de forma velada e/ou inconsciente, não deixa de se fundamentar na ideia de raça como gatilho para discriminar, segregar e estigmatizar os negros e também outros grupos sociais historicamente descriminalizados como indígenas, judeus, chineses etc. (ALMEIDA, 2018).

Deste modo, é evidente expor que os brancos também são racializados, mas na dinâmica das relações sociorraciais, os negros continuam sendo mais tratados como seres originários de uma raça inferior, ou melhor, como seres desumanizados. Enquanto que os corpos/representações de sujeitos pertencentes ao grupo socialmente identificado como brancos são supervalorizados e considerados equivocadamente como a referência de ser humano universal. Isso é muito nítido nas programações (telenovelas) da televisão brasileira.

Nesse sentido, essas ilusões construídas sobre questões raciais, por assim dizer, contribuem para comprovar o quanto o racismo ainda está enraizado na cultura brasileira, porém ele ainda é naturalizado e não declarado por uma parcela da população. Contudo, o racismo deve ser sempre exposto, questionado em todas as esferas da sociedade e, no âmbito educacional.

No roteiro de interação face a face do EP nº 15, da edição de 2003.1, (anexo C, p.145-146), há especificamente sete perguntas relacionadas ao EP de nº 15 e que podem, por sua vez, contribuir para incentivar o candidato a interagir oralmente durante o exame. De modo geral, as perguntas deste roteiro de interação estão mais associadas a temas que tratam de questões climáticas, relacionadas à falta de água, energia e comida.

Todas as perguntas presentes no roteiro dialogam, de certa forma, com a temática das três ilustrações existentes no mesmo EP nº 15. As perguntas estão abordando possíveis problemas que ameaçam a vida no planeta. Além disso, elas trazem ponderações sobre medidas que podem ser tomadas para se evitar tais problemas globais no meio ecológico.

Dentre as sete perguntas contidas no roteiro de interação face a face referentes ao EP nº 15 da edição de 2003.1, nenhuma delas está diretamente relacionada a uma das ilustrações dos três homens negros disputando um mesmo balde de água. Desse modo, apesar de o componente racial negro estar colocado na ilustração do mencionado EP, nenhuma atenção é dada à questão

racial. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que é visível a presença de pessoas negras na constituição do EP nº 15, elas não recebem nenhum tipo de tratamento crítico ou discussão nas perguntas do roteiro de interação.

No quadro de nº 4, apresentado a seguir, da edição do CELPE-Bras de 2003.2, são analisados os Elementos Provocadores seguindo critérios semelhantes aos já utilizados no quadro anterior de nº 3, da edição de 2003.1.

Quadro 4 - Dos Elementos Provocadores (EPs) da edição 2003.2

<b>Edição do Celpe-Bras</b>	<b>Título do Elemento Provocador</b>	<b>Tema do Elemento Provocador</b>	<b>Fonte do Elemento Provocador</b>	<b>Questões/Representações da cultura afro-brasileira</b>
2003-2-01	Aline e Dietas	Corpo e saúde	FSP/Dietas	Não há presença de negros
2003-2-02	Clonagem	Ciência e Tecnologia	Sem fonte	Não há a presença de negros
2003-2-03	Médicos Solidários	Posturas	Época	Não há presença de negros
2003-2-04	Filho único	Família	Estado de Minas Gerais	Não há presença de negros Contém somente texto escrito
2003-2-05	Vaidade Masculina	Posturas	Veja	Não há presença de negros.
2003-2-06	Saiba dizer Não	Posturas	Jornal da Pampulha	Não há presença do recorte negro
2003-2-07	Mapa do tesouro	Economia e Negócios	Veja	Não há o recorte racial, existe somente texto escrito
2003-2-08	Adulto tem o dever de liberar brincadeiras	Educação	FSP	<b>Há a ilustração racial do negro em uma das três figuras do EP</b>
2003-2-09	Obesidade infantil	Corpo e saúde	Veja	Não há presença de negros/as
2003-2-10	Reciclagem	Ambiente	FSP	Não há questões raciais
2003-2-11	Cara, cadê meu emprego?	Trabalho	FSP	Não há questões raciais
2003-2-12	Amazonas	Lazer e turismo	FSP	Não há presença de pessoas negras
2003-2-13	Amiguinhos da Onça	Posturas	FSP	Não há a presença de negros/as
2003-2-14	Deficientes	Educação	FSP	Não há presença de negros/as
2003-2-15	O poder feminino na PM	Trabalho	FSP	Não há elementos raciais de pessoas negras
2003-2-16	Informações Demais	Posturas/ Tecnologia	FSP	Não há o elemento racial negro

2003-2-17	12 regras para frear o relógio biológico	Corpo de saúde	Veja	Não há o elemento racial negro
2003-2-18	Aldeia de todas as tribos	Posturas	FSP	<b>Na ilustração, há somente o desenho de uma pessoa negra</b>
2003-2-19	Cerveja só à noite	Posturas	Veja	Não há nenhuma referência aos negros
2003-2-20	Trabalho infantil	Posturas/ Trabalho	Sem fonte	Não há nenhuma referência aos negros

**Fonte:** Dados retomados de Ronaldo Lima (2008), com anexação do componente étnico-racial pelo autor.

Portanto, no que se refere à questão étnico-racial, no quadro nº 4, da edição 2003.2, constata-se que o tema não é plenamente contemplado nas publicações desta edição da prova oral do exame CELPE-Bras. Elas aparecem vagamente, ou seja, em apenas dois Elementos Provocadores, os de nº 08 e 18.

No primeiro Elemento Provocador, o de nº 08 (*vide* anexo D, p.147) aparece com a ilustração de um grupo de crianças negras caracterizadas com indumentárias brancas, com chapéus de palha na cabeça e portando instrumentos musicais de madeira nas mãos. Além da existência de uma criança montada em um cavalinho confeccionado artesanalmente, muito semelhante ao bumba meu boi, dança popular, tradicional brasileira, típica das regiões norte e nordeste do Brasil.

Essa persistência ou supervalorização de representações da cultura afro-brasileira e da identidade racial de negros de forma exótica e folclorizada, lamentavelmente, ainda é muito recorrente em alguns materiais didáticos e não didáticos que podem ser utilizados em diferentes contextos escolares. Elas restringem a figura dos negros apenas a aspectos meramente recreativos e tidos como objeto de atração turística, conforme Leite (1999) discorre a seguir:

[...]a folclorização é uma arma mais ágil, cortante, que demarca a fronteira entre a reflexão e o ensurdecimento, que distorce e estereotipa o outro, inibindo a ação transformadora. Ao invés de uma identidade política, a folclorização dá lugar ao surgimento de uma demanda turística e de consumo – já bastante vivenciada pelos índios, quando são, ainda e frequentemente, expostos à visitação pública, como animais no zoológico, a curiosos e exploradores de vários tipos (LEITE, 1999, p. 125).

As manifestações culturais constituem-se como elementos importantes pertencentes ao patrimônio cultural brasileiro, ou seja, ao patrimônio cultural imaterial do Brasil, à reunião de todos os conhecimentos produzidos por uma sociedade ou grupo racial. Nesse espectro, práticas, modos de vida e de expressão, assim como também lugares que, por sua vez, têm valor, mas não têm preço.

Nesse cenário, os bens culturais sempre devem ser valorizados, porém o que está em questão são as formas lacunares de expressão destas afro-culturas, sem nenhuma contextualização relevante, como se o ser negro estivesse limitado apenas a estes setores culturais da sociedade e não em outras posições igualmente importantes nos diversos segmentos sociais.

No que diz respeito à temática do EP n° 8 sobre o dever de livre brincadeiras, conforme pode ser visto no (anexo D, p.148-149) do roteiro de interação face a face, apesar da presença de elementos referentes à cultura afro-brasileira e dos seus agentes, em uma das três ilustrações presentes no Elemento Provocador n° 8, não há nenhuma menção sobre tal cultura nas perguntas elencadas.

Ainda que os atores culturais representados no Elemento Provocador de n° 8 possuam identidade racial negra, as perguntas contidas no roteiro de interação não são racializadas. Dessa forma, devido à ausência da discussão do teor racial no roteiro de interação, presume-se que dificilmente o elemento racial seja parte constituinte do diálogo entre o avaliador interlocutor e o candidato estrangeiro no exame de proficiência em língua portuguesa.

Convém sublinhar que, se deve valorizar elementos importantes, integrantes a cultura afro-brasileira e expressos em uma das três imagens do EP n° 8, ou seja, manifestações culturais populares como bumba-meu-boi, uma expressão cultural popular cultivada historicamente por sujeitos negros, sobretudo aqueles oriundos das regiões Norte e Nordeste. Neste nível, reitera-se que elas foram tratadas como manifestações meramente recreativas e desconectadas de um contexto sociocultural significativo.

Nesse sentido, a ilustração diz respeito apenas à pertinência das brincadeiras para o processo de formação das crianças, porém sem tecer nenhuma reflexão concernente ao seu lugar de pertença e aos afro-atores culturais envolvidos. Da mesma forma, o roteiro de interação não faz nenhuma ponderação sociorracial sobre a cultura popular ilustrada nem tampouco sobre os agentes promotores dessa cultura.

Na análise realizada aqui, ao observar o Elemento Provocador n° 18 (anexo E, p. 150), da mesma edição de 2003.2, percebe-se que, na ilustração, há apenas a imagem de um personagem com traços fenotípicos semelhantes às características físicas de sujeitos negros, além de se constatar que a temática do EP n° 18 é sobre a “Aldeia de todas as tribos”.

Desse modo, infere-se que há uma marca acentuada da diversidade racial e cultural no material. Entretanto, nota-se que, em um universo de 16 figuras ilustrativas de pessoas, existe apenas uma figura representativa associada a pessoas do grupo racial negro. Ainda nessa esteira, fica evidente que há um grande esvaziamento de representação imagética de corpos negros

ilustrados no material (EP) que é utilizada para interação face a face na prova oral do exame CELPE-Bras.

Cabe pontuar que o EP de nº 18 discorre sobre representações de jovens de diferentes classes sociais e pretende exaltar a diversidade cultural. O EP em questão traz uma expressão com um termo em inglês, a saber, *Folhateen Shopping*, ou seja, uma espécie de espaço cultural destinado ao público jovem que busca espaços de convivência em *Shoppings*.

Posto isto, não há representação ilustrativa de muitos jovens racialmente negros na imagem do EP nº 18 neste espaço de lazer. Sob este ângulo, há um déficit considerável de representações de pessoas do estrato racial negro e suas culturas. Isso, em certa medida, é consequência da naturalização social, histórica e privilegiada conferida aos brancos, em detrimento do evidente não privilégio de representatividade conferida ao segmento negro neste EP.

Portanto, esta pesquisa é relevante para se refletir sobre as sutilezas do racismo e o quanto ele é responsável por estruturar todas as práticas sociais. Cabe ressaltar também que ausências, invisibilidade, silenciamentos e exclusões de negros representados em determinados setores da sociedade são marcas autênticas do processo histórico e social do racismo antinegros que tem origem na escravização oficial brasileira e continua operando com novas configurações. Posto isso, ora o racismo atua de forma velada, ora de forma desvelada, conferindo desvantagens históricas aos negros em detrimento dos brancos (ALMEIDA, 2018).

Logo, no que concerne à abordagem da cultura afro-brasileira no roteiro de interação do EP de nº 18 da edição de 2003.2, apesar dele ter apenas a representação ilustrativa de um sujeito jovem com características fenotípicas que evidenciam socialmente a sua identidade negra, não há nenhuma discussão na composição das perguntas do roteiro de interação nº 18 (*vide* anexo E, p. 151-152) referente aos componentes ‘raça negra’ e ‘cultura afro-brasileira’, apesar de a ilustração retratar elementos, mesmo que ínfimos, pertencente ao cenário cultural brasileiro.

Nesta sequência, é realizada no quadro 5 a seguir a análise da representação da cultura afro-brasileira da edição de 2004.1, dos vinte EPs da prova oral do CELPE-Bras.

Quadro 5 - De Elementos Provocadores (EPs) de 2004.1

<b>Edição do Celpe-Bras</b>	<b>Título do Elemento Provocador</b>	<b>Tema do Elemento Provocador</b>	<b>Fonte do Elemento Provocador</b>	<b>Questões/Representações da cultura afro-brasileira</b>
2004-1-01	Velho e Vovozinha	Postura	Época	Não há presença de negros
2004-1-02	Nova Família	Família	Época	Não há presença de negros
2004-1-03	Os vilões na hora do Recreio	Alimentação	Jornal da Pampulha	Não há presença de negros

2004-1-04	Na trilha dos Trilhos	Meios de Comunicação e de transporte	Jornal da Pampulha	Não há presença de negros Contém somente texto escrito
2004-1-05	Faça alguém nascer de Novo	Corpo e Saúde	Governo Federal	Não há presença de negros Discussão sobre profissões
2004-1-06	Fonte Natural de Vida	Saúde e Meio ambiente	Estado de Minas	Não há presença do recorte racial negro
2004-1-07	A quantas andam suas amizades?	Amizade/ Postura	FSP	Não há o recorte racial negro
2004-1-08	102 maneiras de economizar	Economia e Negócios	Sem fonte	Não há o componente racial negro
2004-1-09	Simpatias de Ano Novo	Posturas	Época/Revista Jangada	Não há presença de negros/as
2004-1-10	Políticos em baixa	Trabalho	Época	Não há questões raciais referente a negros/as
2004-1-11	A revolução dos brinquedos	Ciência e Tecnologia	Galileu	Não há questões raciais dos negros
2004-1-12	Altas do Brasil	Ambiente	Zero Hora	Não Há presença de negras
2004-1-13	Reciclagem	Ambiente	Época	Não há presença de negros/as
2004-1-14	Grátis para atletas	Educação	Época	Não há presença de negros/as
2004-1-15	Um retrato do telespectador	Lazer e Turismo	Veja	Não há presença de negros
2004-1-16	Corpo e mente em equilíbrio	Corpo e saúde	Estado de Minas	Não há o elemento racial negro
2004-1-17	Bingos	Economia e negócios	Sem fonte	Não há presença de negros
2004-1-18	Correndo contra o tempo	Postura	Veja	Há somente pessoas brancas
2004-1-19	Por que o primeiro emprego é difícil?	Trabalho	Época	<b>Imagem de um jovem negro e um homem branco</b>
2004-1-20	Adolescência sem fim	Posturas	Superinteressante	Não há o elemento racial negro

**Fonte:** Dados retomados de Ronaldo Lima (2008), com anexação do componente étnico-racial pelo autor.

Especialmente nesta edição do CELPE-Bras de 2004.1, dos vinte Elementos Provocadores observados, somente em um, a saber, o EP de nº 19, são encontrados traços referentes à cultura afro-brasileira. Este mencionado EP nº 19, (*vide* anexo F, p. 153), traz uma ilustração dos fatores que dificultam a conquista do primeiro emprego na vida de um jovem recém formado, apresentando a visão dos jovens e dos empresários.

Sendo assim, o EP nº 19 possui o seguinte título: Por que o primeiro emprego é tão difícil? deste modo, o EP apresenta a imagem de um jovem racialmente negro, universitário recém-formado, trajando roupas de formatura e, ao lado dele, há um empresário, cujas características fenotípicas são as de um homem racialmente branco.

Neste EP de nº 19 da edição de 2004.1, há um destaque voltado para a figura representativa do homem socialmente identificado como branco, o qual é apresentado como empresário, enquanto a imagem do jovem negro é representada em uma condição social de um estudante recém-formado que terá de lidar com uma série de dificuldades para conseguir o



primeiro emprego, a saber: a falta de experiência profissional, poucas vagas disponíveis no mercado de trabalho, a competição globalizada, a falta de incentivos governamentais para geração de novos postos de trabalho, insegurança, insuficiência de conhecimentos técnicos e, no caso específico de jovens negros, ainda o racismo antinegros.

A imagem representada das pessoas na ilustração, a saber, os dois homens no supramencionado EP n° 19, retrata explicitamente a disparidade social e racial existente entre negros e brancos, mas, de certo modo, isso não é devidamente problematizado, pois não são explicitadas as razões pelas quais existem algumas vantagens sociais e históricas conferidas a brancos em detrimento dos negros.

Esse mesmo EP de n° 19 é, em certa medida, um retrato de uma sociedade constituída por hierarquias raciais que, devido ao processo de racismo estrutural sistêmico (ALMEIDA, 2018), impõem determinadas desvantagens sociais aos negros e, por outro lado, confere vantagens simbólicas e econômicas aos brancos. A partir da representação exposta no EP n° 19, pode-se pressupor uma série de questões relacionadas ao lugar social que brancos e negros ocupam em sociedades historicamente marcadas pelo processo de escravização e racismo, não só no Brasil como também nas diásporas africanas.

Nesse aspecto, pode-se inferir que o racismo é o elemento responsável por estruturar todas as relações sociais e interferir diretamente na subjetividade das pessoas, inclusive na escolha de quem vai assumir determinadas vagas no mercado trabalhista, sob a justificativa de uma suposta superioridade racial branca, e não só isto, mas, sobretudo, a utilização do requisito da raça para segregar e excluir negros do acesso a oportunidades numa dada sociedade. Na introdução deste trabalho foi relatado o caso do estudante negro africano que foi impedido de assumir a vaga pretendida em uma escola bilíngue em razão da sua cor de pele. Contudo, isto não foi dito pela instituição.

O EP n° 19 possibilita também uma reflexão sobre o racismo na sua face institucional, que é um dos tipos menos evidente (KILOMBA, 2019), porém não menos nocivo e danoso ao grupo racial negro, pois diz respeito à construção de diversos mecanismos subjetivos, sofisticados, excludentes utilizados pelas instituições. Além de diversas imposições criadas pelas instituições que culminam mesmo intencionalmente na exclusão do segmento racial negro.

Esses mencionados aparatos organizacionais colaboram direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, para a exclusão de negros em espaços institucionais privados e públicos. Além do mais, o elemento racial é tomando como principal critério promotor de segregação do grupo racial negro.

Nesse sentido, um exemplo clássico é a exigência da denominada “boa aparência”, ainda muito solicitada por diversas corporações através da exigência de foto no currículo, que podem culminar em práticas excludentes frequentemente utilizadas por muitas empresas e instituições. Ante o exposto, existem diversas exigências profissionais como domínio de línguas estrangeiras, e outros requisitos que, de algum modo, acabam beneficiando mais o grupo racial branco que teve mais acesso à educação e que é histórica e economicamente mais favorecido

Desta perspectiva, pode-se compreender o que afirma o cantor negro Lazzo Matumbi: “A minha pele é linguagem”, na canção Alegria da Cidade, composta por Jorge Portugal e Jerônimo Ferreira (1988). Assim, é importante frisar que o racismo à brasileira (TELLES, 2003) continua incidindo sobre a cor da pele de pessoas racialmente negras e daquelas pertencentes às classes menos abastardas.

Posto isso, vale destacar que o campo da linguagem deve problematizar as formas de operacionalização do racismo por meio do uso das diversas linguagens nas práticas sociais e de como isto interfere no imaginário coletivo e, conseqüentemente, nas escolhas seletivas de materiais didáticos que circulam no contexto escolar. O uso da língua/linguagem é sempre um ato político (NASCIMENTO, 2019).

Apesar de não existir no EP nº 19 nenhuma discussão central sobre raça, presume-se que ela está nítida e operante através da imagem. Por conseguinte, compete ratificar que a raça é “uma construção social que estrutura as relações de poder” e, sendo assim, ela “determina qual é o lugar que as pessoas podem ocupar dentro de várias hierarquias” (MOREIRA, 2018, p. 39). Isso é nítido no EP 19, pois o sujeito branco está em uma notória vantagem social em relação ao negro.

Além disto, a racialização dos indivíduos cria diferentes tipos de identidade que terão diferentes valores em uma sociedade. Com base nesse horizonte, Moreira (2018) elucida:

Se a racialização de pessoas de origem africana como negras designa um lugar de subordinação, a racialização de pessoas de origem europeia como brancas indica uma forma de identidade que goza de status privilegiado. Então, o aspecto central dessa discussão então é o seguinte: a associação da negritude com elementos negativos e associação da branquitude com elementos positivos permite que as pessoas brancas sejam representadas como sujeitos superiores e também os únicos capazes de atuar de forma competente na esfera pública. Isso significa que a identidade racial branca é um lugar de poder social e também um mecanismo de reprodução de relações raciais hierárquicas (MOREIRA, 2018, p. 39).

Perante o exposto no fragmento, confirma-se, na imagem do EP nº 19, que há uma explícita associação da branquitude a elementos positivos, pois a figura do empresário expressa na ilustração representa um homem racialmente branco, ou seja, sendo apresentado como um sujeito que goza de um evidente *status* social em relação ao jovem negro que, por sua vez, se encontra desempregado, apesar de recém-formado.

Concernente às perguntas provenientes do roteiro de interação face a face (vide anexo F, p. 154) deste mesmo Elemento Provocador de nº 19, da edição de 2004.1, vale observar que, de todas as perguntas sugeridas no roteiro de interação, em nenhuma delas se discute a condição de exclusão do negro no mercado de trabalho, condição na qual se encontra a grande parcela dos jovens negros brasileiros, sobretudo no atual contexto de pandemia do novo coronavírus (IBGE, 2020).

Por uma série de fatores políticos e sociohistóricos, a maioria dos jovens negros encontram-se no subemprego por não terem oportunidades iguais e condições socioeconômicas para melhor se prepararem para responder às exigências do mercado em relação aos jovens brancos, pertencentes ao estrato social economicamente mais favorecido.

Em vista disso, há uma grande discrepância de lugar social em que o negro e o branco ocupam no EP nº 19, o que é, de certa forma, um reflexo do quadro sociorracial existente historicamente no Brasil. Apesar disso, dizendo novamente, estas imagens são apresentadas sem nenhum tipo de reflexão crítica sobre os fatores sociohistóricos, políticos, raciais e econômicos que contribuíram para que determinadas pessoas ocupem certos postos de destaque, enquanto outras são expostas ao subemprego, desemprego e a miséria.

Com base no exposto, é pertinente sublinhar que, numa sociedade historicamente racista como a brasileira, o racismo é o fundamento estruturador de todas as relações sociais. (ALMEIDA, 2018). Frequentemente, se presencia o resgate de cenas coloniais nas quais, em muitos contextos, o lugar de subalternidade atribuído aos negros é tratado por uma parcela da sociedade como algo absolutamente natural.

Compete questionar: por que o homem racialmente branco ocupa no EP 19 um lugar social privilegiado de empresário e possivelmente bem sucedido? E por que o jovem negro, mesmo recém-formado, está no lugar de alguém desempregado e que irá encontrar diversos obstáculos para conseguir uma vaga de emprego? E porque ambos não se encontram em posições sociais semelhantes? Essa imagem é apenas uma representação das diversas sequelas em decorrência do processo histórico de racismo e exclusão social dos negros no país.

Obviamente que o contexto da imagem do EP nº 19 não aborda de forma explícita questões racistas, portanto, infere-se que a cena está implicitamente posta. Além disso, a imagem apresentada reforça, mesmo que de forma latente, questões sociais altamente relevantes sobre a exclusão de jovens negros no mercado de trabalho, devido a uma série de razões, entre elas, o próprio racismo estrutural e institucional que cria pretextos para interditar o ingresso e permanência de pessoas negras nas instituições públicas e privadas.

Ante o exposto, faz-se necessário elucidar um caso recente publicado pelo site Notícia preta (2020) relacionado aos negros e ao mundo do trabalho ocorrido no Brasil, na empresa Magazine Luiza, quando abriu um processo seletivo objetivando contratar somente *trainees* negros. Este fato desencadeou uma série de descontentamentos nas redes sociais e destilação explícita de ódio racistas por parte de muitos brasileiros, sobretudo dos racialmente brancos que consideraram a atitude positiva da empresa uma espécie de racismo reverso ou antibrancos.

É importante pontuar que a mencionada empresa resolveu abrir um processo seletivo nestes moldes por constatar que, nos últimos anos, dos 250 *trainees* formados nela, apenas 10 deles eram racialmente negros. Nessa linha, a detecção de uma enorme desproporção de *trainees* negros em relação a brancos colaborou para que o Magazine Luiza revisse seus conceitos, buscando promover políticas de ações afirmativas antirracistas para trazer mais diversidade racial ao quadro de lideranças da corporação.

Contudo, curiosamente, o fato foi alvo de uma ação judicial na Defensoria Pública da União - DPU, através da qual o defensor público (branco, de orientação de direita) ajuizou uma ação cobrando uma multa de 10 milhões contra a referida empresa por danos morais coletivos, alegando que a corporação cometeu racismo ao classificar a política de RH do Magazine Luiza como “*marketing* de lacração”. Além disso, segundo o jurista, a atitude da empresa poderia criar um risco à democracia a médio prazo, uma tentativa de ampliar os seus lucros e não de promover uma efetiva inclusão social (Notícia preta, 2020).

Vale ressaltar que, a postura profissional do defensor público ganhou grandes repercussões negativas. Sua atitude foi, obviamente, questionada, a ponto de ele solicitar afastamento do cargo, alegando que estava sofrendo intensas ameaças. Esse fato denota o quanto uma parcela da sociedade é racista e como as instituições agem de maneira igualmente racista e classista porque reproduzem práticas racistas.

Por fim, este escandaloso episódio verídico explicita como uma política institucional de ação afirmativa, que visa a incluir os negros historicamente excluídos do mercado de trabalho, gera uma reacionária oposição racista promovida por pessoas racialmente brancas, de classe média e alta.

Segue-se a análise sobre questões tangentes à cultura afro-brasileira e seus agentes no quadro de nº 6, cuja presença do elemento racial aparece de forma acentuada em apenas um dos vinte EPs, da edição do CELPE-Bras de 2004.2, como pode ser visto a seguir:

Quadro 6 - Elementos Provocadores (EPs) de 2004.2

<b>Edição do Celpe-Bras</b>	<b>Título do Elemento Provocador</b>	<b>Tema do Elemento Provocador</b>	<b>Fonte do Elemento Provocador</b>	<b>Questões/Representações da cultura afro-brasileira</b>
2004-2-01	Quando você se sente um peixe fora d'água	Posturas	FSP	Não há presença de negros
2004-2-02	Consumo na internet	Posturas/ Economia	Estado de Minas	Não há presença de pessoas negras
2004-2-03	Escolha da profissão	Educação	Conexão Vocacional	Não há presença de negros
2004-2-04	Presentes	Posturas	FSP	Não há presença de negros Contém somente texto escrito
2004-2-05	Mulher apaixonada	Posturas	FSP	Não há presença de negros Discussão sobre profissões
2004-2-06	Ordem na casa, ordem na vida.	Posturas	Veja	Não há presença do recorte racial negro
2004-2-07	Cão e Carteiro	Posturas	Governo Federal	Não há o recorte racial negro
2004-2-08	Gaiola	Família Habitação	Trip	Não há o componente racial negro
2004-2-09	Eles X Elas	Ciência e Tecnologia	FSP	Não há presença de negros/as
2004-2-10	Namoro na adolescência	Posturas	Zero Hora	Não há questões raciais referente a negros/as
2004-2-11	Amor de sogra	Posturas Família	Veja	Não há questões raciais dos negros
2004-2-12	Adeus, olho grosso	Posturas	Veja	Não há presença de pessoas negras
2004-2-13	Super-Heróis	Posturas	Veja	Não há presença de negros/as
2004-1-14	Olimpíadas	Esporte Corpo Saúde	Galileu	<b>Há presença de uma atleta negra e um grupo de atletas negros</b>
2004-2-15	Sabedoria das antigas	Posturas	Época	Não há negros na imagem
2004-2-16	Brega ou Chique?	Posturas	Época	Não há o elemento racial negro
2004-2-17	Etiqueta no trabalho	Posturas/ Trabalho	FSP	Há somente pessoas socialmente brancas.
2004-2-18	Faça o seu dinheiro render	Economia e Negócios	Época	Há somente pessoas brancas
2004-2-19	Green Peace	Ambiente	Terra	Não há presença de negros na imagem
2004-2-20	Jovens brasileiros	Posturas	Veja	Não há elementos sobre questões raciais

**Fonte:** Dados retomados de Ronaldo Lima (2008), com anexação do componente étnico racial pelo autor.

Nesta perspectiva, o EP de nº 14, da edição de 2004.2 (*vide* anexo G, p.155) demonstra a imagem da ginasta e medalhista olímpica brasileira, Daiane dos Santos, que é uma mulher

socialmente identificada como negra. Na parte inferior do mesmo EP, há imagens de computador simulando a prova do atleta negro brasileiro do salto triplo, Jadel Gregório.

Apesar de só haver um EP de nº 14, dentre os vinte que contemplam de forma evidente questões sobre os agentes da cultura afro-brasileira, há, de certo modo, uma representação positiva da atleta e do atleta negro. Isto significa que, quando há incentivos políticos e econômicos para atletas negros, eles conseguem alcançar voos altos e conquistar o pódio no esporte, por exemplo, esses e outros atletas negros que vêm sendo destaques e tendo altos rendimentos nas suas modalidades esportivas.

O que não representa um fator muito positivo é a frase estampada no centro do EP nº 14, a saber: “Genética perfeita diferencia campeões de pessoas comuns”. A afirmação engrossa alguns estereótipos negativos acerca dos negros, como se os atletas negros fossem naturalmente afeitos ao esporte, assim como há estereótipos socialmente construídos, segundo os quais afirmam que asiáticos têm natural predisposição a aprenderem ciências exatas, ou que negros são naturalmente fortes, isto é, que devido à sua robustez física, podem facilmente lograr sucesso no âmbito esportivo (MOREIRA, 2018).

O termo “genética perfeita”, no início da frase do EP nº 14, colabora para endossar estereótipos sobre negros no esporte, pois induz-se à leitura de que eles são espontaneamente detentores de boa resistência física, de forma que apenas esta aparência física seja um facilitador das possíveis conquistas esportivas, como se o ser negro estivesse resumido ao corpo. Nesse sentido, não é a genética tida como perfeita que é o fator determinante responsável pelo sucesso de um atleta negro, ao ponto de fazer com que as pessoas tenham um melhor desempenho em competições esportivas. O que em verdade precisa ser dito é que qualquer pessoa devidamente bem treinada, tendo boas condições materiais e mentais, boas condições físicas e incentivos econômicos, consegue obter bons resultados no esporte, e não só as pessoas racialmente negras.

Segundo Pinto e Silva (2013):

Fatores socioeconômicos, culturais, composição corporal, genética, e ajustamentos são bem distintos em relação as populações de nosso planeta, a dominância de negros nas provas de atletismo e brancos nas provas de natação, comprovam questões culturais de nossa sociedade sobre esses esportes. O elemento socioeconômico é um forte denominador que comprova a participação de grupos étnicos nos esportes pistas e piscinas. Em nosso país, negros ainda estão em sua maioria nos níveis de baixa renda e com uma certa dificuldade de acesso às aulas de natação, assim sendo estes tendem a procurar esportes mais baratos, como o atletismo, para a sua prática (PINTO e SILVA, 2013, p. 1).

Com base no excerto, vale sublinhar que o racismo estrutural e fatores socioeconômicos também influenciam diretamente na escolha e no acesso de pessoas negras e não negras à prática de determinadas modalidades esportivas. Conforme exposto pelos citados autores,

dentre as diversas razões, os níveis de baixa renda são a principal causa que dificulta o acesso de pessoas racialmente negras a praticarem esportes como natação em detrimento de atletismo.

Por outro lado, há uma dominância de pessoas negras em esportes de pista como: maratona e atletismo, por serem modalidades esportivas relativamente mais acessíveis e economicamente mais viáveis para pessoas que não dispõem de recursos econômicos suficientes para custearem modalidades esportivas economicamente mais dispendiosas, a saber, natação, hipismo, golfe, tênis e outras práticas esportivas (PINTO e SILVA, 2013).

É preciso compreender que, de certa forma, classe informa sobre a raça. E raça, de certa forma, também informa a classe de determinados grupos raciais (DAVIS, 2016). Nesse sentido, a questão referente ao alto rendimento de um atleta não está associada apenas à sua genética, como exposto no EP de nº 14, mas existem outras variáveis, sobretudo fatores socioeconômicos, políticos e culturais que impactam diretamente para que atletas alcancem ou não bons resultados, sejam eles negros ou não negros.

No que se refere ao roteiro de interação face a face (*vide* anexo G, p.156), que orienta a entrevista do EP nº 14, pode-se observar que, apesar de estarem estampadas imagens de pessoas racialmente negras na modalidade esportiva do atletismo, não há nenhuma discussão racializada sobre os atletas.

Há um apagamento total do quesito racial nas perguntas do roteiro de interação elencadas no EP de nº 14, apresentando apenas questões relacionadas à intervenção da ciência na preparação dos atletas. Pressupõe-se que isso se configura, de certo modo, em uma incoerência pedagógica, já que as pessoas que constituem o EP são todas racialmente negras. Em certa medida, o roteiro de interação deveria, minimamente, refletir e trazer na sua materialidade textual questões relevantes acerca deste segmento racial. Isto poderia contribuir para um diálogo mais profícuo entre o avaliador interlocutor e o candidato estrangeiro no momento da aplicação da prova oral do exame CELPE-Bras, tornando a abordagem mais sensível do ponto de vista cultural e ético.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

(NELSON MANDELA, 2003)

Esta quinta e última seção da dissertação é responsável por trazer algumas reflexões pertinentes às questões étnico-raciais no campo de ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas e contribuições atinentes a futuras investigações que sigam esta mesma perspectiva. Sendo assim, ratifica-se que o principal objeto científico de investigação deste trabalho são as representações da cultura afro-brasileira na prova oral do exame CELPE-Bras.

Posto isto, esta seção é destinada a tentar responder a algumas perguntas colocadas na introdução deste estudo, oferecer contribuições que possam servir para a elaboração de futuras pesquisas científicas que pretendam seguir este mesmo viés e apontar as limitações encontradas durante o processo de produção.

### 5.1 Retomada das Perguntas de Pesquisa

Nesta subseção, retoma-se as perguntas realizadas na seção da introdução do trabalho, destaca-se alguns aspectos referentes à cultura afro-brasileira e considerados relevantes. E, com base na análise dos dados, aponta-se alguns resultados, expostos a seguir.

**Pergunta de pesquisa 01:** que temas da cultura afro-brasileira são mais frequentemente evocados nos Elementos Provocadores da parte oral do exame CELPE-Bras?

Na análise dos dados, de um universo total de 80 (oitenta) Elementos Provocadores investigados em quatro edições do exame CELPE-Bras, somente em 7 (sete) EPs aparecem de forma acentuada questões referentes à representação da cultura afro-brasileira e dos seus agentes. Cumpre acentuar que, dentre as sete representações relativas ao grupo racial negro nos EPs, há quatro temas nas edições de 2003.1-02, 2003.1-15, 2003.2-18 e 2004.1-19 em que os negros são representados em condições de desvantagem social em relação a representações referentes ao segmento racial branco, ou seja, os negros ainda são postos em um quadro racial hierárquico em situação inferior à dos sujeitos racialmente brancos.

As posições socialmente inferiorizadas, nas quais os negros são postos nos EPs, são nitidamente perceptíveis porque há uma significativa recorrência de ilustrações de negros em um contexto social de escassez, ocupando profissões como manobrista, com menores retornos



pecuniários, de menor prestígio social, em contexto de desemprego e, portanto, em condição social de precariedade econômica.

É muito relevante expor aqui que nenhum Elemento Provocador traz explicitamente discussões referentes à raça dos sujeitos, o mesmo ocorrendo nos roteiros de interação face a face. Além disso, percebe-se que há uma naturalização das posições socialmente desvantajosas atribuídas e ocupadas por negros, assim como há também uma naturalização da ocupação de postos culturalmente mais vantajosos concedidos a pessoas do segmento racial branco.

É interessante ressaltar como as relações étnico-raciais entre brancos e negros não são efetivamente problematizadas nas temáticas dos próprios Elementos Provocados supracitados, nem mesmo nos respectivos roteiros de interação. Além do mais, as relações sociais assimétricas entre negros e brancos são nitidamente expressas nos conteúdos dos EPs da prova oral do CELPE-Bras e ao mesmo tempo não oportunizam um debate crítico sobre a questão em pauta.

Nos temas concernentes à raça, presentes e analisados nos Elementos Provocadores aqui em destaque, fica evidente a vantagem social posta ao grupo racial branco em relação ao segmento racial negro. Desta forma, conclui-se que a ideologia racista é responsável não só por estruturar as relações sociais como também por estruturar as subjetividades. Outrossim, é notório nos EPs em foco que as imagens relativas à branquitude são naturalmente supervalorizadas e expressas na grande maioria das vezes de forma socialmente positivada.

No que tange à branquitude, Schucman (2012) expõe que ela é uma espécie de posse simbólica que confere diversos privilégios sociais e econômicos a pessoas racialmente brancas. Nesse horizonte, a posição de branquitude põe as pessoas em um lugar alavancado pela estrutura social, simplesmente por serem tidas como brancas em relação a outros grupos raciais.

É importante questionar a frequente posição de subalternidade na qual os negros e suas culturas são postos em materiais (EPs) que podem ser utilizados em múltiplos contextos educacionais. Assim sendo, convém presumir o quanto o racismo, mesmo que de forma inconsciente, é responsável por orientar as escolhas seletivas destes materiais que situam com frequência o segmento racial negro num lugar socialmente inferior, representado em contextos de precariedade social e comumente exposto de forma estereotipada e negativa.

Com base na análise dos EPs em questão, é substancial pontuar que o critério da raça continua a ser imensamente importante nas interações sociais e, portanto, este quesito deve ser levado em consideração nas análises sociológicas e linguísticas. Vale lembrar que o componente da raça é relevante nas análises porque ele “continua a classificar e tratar o outro segundo ideias socialmente aceitas” (TELLES, 2003, p. 38). Apesar disso, é imprescindível

expor que “o conceito de raça é uma construção social, com pouca ou nenhuma base biológica” (TELLES, 2003, p. 38). Neste prisma, a raça existe por razão das ideologias racistas cultural e socialmente construídas.

No parecer de Almeida (2018), só existe racismo porque existem teorias que, de certa forma, o legitimam. Ademais, o racismo não é apenas uma ideologia, ele é também uma prática social, sob a égide de teorias historicamente construídas.

Finalmente, Telles (2003) assegura que o sistema de educação é seguramente um dos campos em que se encontram as explicações mais adequadas para as desigualdades raciais brasileiras. Dessa maneira, o cenário educacional não poderia se eximir de reproduzir o racismo que se configura historicamente como parte constituinte da cultura brasileira.

**Pergunta de pesquisa 02:** Em que concepções de raça se ancoram os Elementos Provocadores da parte oral do exame?

Conforme já posto na análise dos Elementos Provocadores, presume-se que a concepção de raça que os ancoram é a branca e pautada na matriz europeia. Dito isto, constata-se que, exceto a representação do componente racial negro presente nos sete EPs já mencionados, há uma prevalência de representação do segmento racial branco na maioria esmagadora dos EPs que constituem a prova oral do CELPE-Bras nas edições em foco.

À vista disso, pode-se pressupor que as representações expostas nos EPs, de certa forma, não condizem com a composição da realidade étnico-cultural brasileira, ou seja, a população brasileira é composta por aproximadamente 56% de negros, segundo dados do IBGE. Porém, considerando a realidade étnica fática, há uma notória discrepância entre a proporção e supervalorização de representações positivas atinentes ao estrato racial branco em detrimento do segmento racial negro expresso nos EPs.

Compete sublinhar que, de forma geral, há uma hipervalorização de traços estéticos característicos do grupo racial branco nas quatro edições dos EPs focalizados. Isso evidencia, em certa medida, a sustentação do racismo estrutural da sociedade brasileira representada nos EPs, na medida em que veicula e materializa um discurso que naturaliza a superioridade racial branca e exclui outros grupos raciais como negros, indígenas e outros (SILVA, 2007).

Os dados analisados revelaram a grande atenção conferida à estética racial branca representada nos EPs. Além disto, endossa o discurso que hierarquiza os grupos raciais e concebe os valores da branquitude como norma, ou seja, põe discursivamente os brancos como o único padrão de humanidade e a estética ariana hipervalorizada. Ao mesmo tempo, a desvalorização/apagamento de traços estéticos e das culturas pertencentes ao grupo racial de negros e indígenas fica evidente (VAN DIJK, 2008).

Finalmente, deduz-se que a seleção dos materiais das quatro edições do CELPE-Bras, utilizadas na confecção dos EPs, de certo modo, foi realizada sem considerar efetivamente a importância da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes, além de não refletir a real diversidade/pluralidade étnico-cultural brasileira. Nesse sentido, para além das questões já ponderadas, infere-se que a produção destes materiais (conteúdos) presentes nos EPs não atentou para o diversificado público alvo de estrangeiros de diversas nacionalidades que se candidatam ao exame.

**Pergunta de pesquisa 03:** A partir de que concepções de ensino são postulados os Elementos Provocadores da parte oral do referido exame?

Retomando o pensamento de Freire (1999), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Deste modo, com base na investigação realizada nos EPs, parte-se do pressuposto de que a ínfima representação da cultura afro-brasileira e dos seus atores esteja diretamente associada à ausência de questões pertinentes ao segmento racial negro nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Presume-se que a invisibilidade e a pouca atenção conferidas ao componente racial negro representados nos EPs, assim como as suas culturas, tenham sua gênese no racismo institucional e nos currículos de formação dos cursos de Letras.

Dessa forma, deduz-se que o problema de déficit relativo à cultura negra esteja localizado nos currículos, o que se reflete nas produções de pesquisas científicas, aos materiais didáticos e, conseqüentemente, aos materiais produzidos para a realização prova oral do exame CELPE-Bras. Nesse viés, eles podem ser utilizados em diversificados contextos escolares. Posto isto, pode-se supor que, neste aspecto, o exame pode contribuir para um ensino de língua portuguesa para estrangeiros com carências relativas ao grupo racial negro e suas culturas.

Diante do exposto, conjectura-se que, de certo modo, os Elementos Provocadores, focalizados nas quatro edições, estão ancorados em concepções de ensino que não contemplam a diversidade étnico-cultural brasileira, nem os principais agentes responsáveis pela formação cultural nacional, a saber, os negros e indígenas. Isso pode estar diretamente associado à não consideração das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que, apesar de serem obrigatórias no ensino básico e no superior, em certa medida, não têm sido efetivamente consideradas no campo do ensino de português para estrangeiros (BARBOSA, 2015; SILVA, 2018).

Perante o exposto, diversos pesquisadores como Silva (2018), Barbosa (2015) e Moraes (2020) apontam que as questões relativas aos negros e indígenas e suas respectivas culturas ainda encontram grandes resistências em serem incluídas como temáticas centrais de pesquisas e no ensino de português para falantes estrangeiros no Brasil.

Em suma, parte-se do pressuposto de que, em certa medida, os modos como têm produzido pesquisas em um determinado campo epistemológico podem estar também diretamente relacionados às *práxis* pedagógicas que têm sido aplicadas neste ensino, ou seja, as ações realizadas no ensino, pesquisa e extensão estão diretamente imbricadas e, em certa proporção, uma se reflete sem desvios na outra.

Nesta pesquisa, pode-se pressupor e reitera-se que, de modo consequente, as questões étnico-raciais ausentes na maioria dos Elementos Provocadores, bem como as representações da cultura afro-brasileira, podem ser reflexo de ausências contidas nos currículos dos cursos de formação docente e nas pesquisas fomentadas no campo de PFOL (BARBOSA, 2015; SILVA, 2018; MORAES, 2020).

Por fim, é substancial refletir sobre a importância de uma formação inicial e continuada pautada na diversidade étnico-cultural nacional e que prime pelo respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos. Diante disso, é urgente que os currículos, as pesquisas e o ensino sejam realizados levando-se em consideração a realidade sociocultural do seu entorno. Caso contrário, eles pouco servirão à sociedade que demanda cada vez mais por equidade e justiça social.

## 5.2 Contribuição do Estudo

A presente pesquisa possibilita contribuições para o desenvolvimento de futuros estudos inovadores no campo epistemológico da Linguística Aplicada, na grande área da linguagem e na subárea do ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas. Ela se junta ao grupo das raras pesquisas científicas existentes no Brasil que tratam de questões étnico-raciais e representações da cultura afro-brasileira na parte oral do CELPE-Bras.

A temática da pesquisa em questão pode servir como parâmetro de desenvolvimento de novas pesquisas no campo do ensino e aprendizagem de português para estrangeiros no Brasil e em outros contextos culturais das diásporas africanas, considerando que a língua portuguesa é pluricêntrica e, portanto, não é a língua oficial somente do Brasil, mas também de diversos contextos de países da África, Europa e Ásia.

Por fim, a pesquisa pode contribuir para se pensar sobre a relação indissociável entre pesquisa, ensino e extensão, partindo-se do pressuposto de que as temáticas de pesquisas podem estar diretamente imbricadas com o processo de formação inicial e continuada de professores. Além disso, esta pesquisa pode provocar reflexões sobre a importância de se ter currículos de cursos de formação de professores que contemplem a diversidade cultural brasileira, o *locus* no

qual a língua é falada e que possibilite aos seus aprendizes e docentes um olhar culturalmente sensível e mais amplo sobre concepções de língua, cultura e ensino.

### 5.3 Limitações Encontradas

A primeira limitação encontrada nesta pesquisa consistiu-se da dificuldade em reunir um número significativo de artigos científicos específicos, teses, dissertações e TCCs com foco central nas questões étnico-raciais relativa ao segmento racial negro no campo de ensino e aprendizagem de português para falantes estrangeiros no Brasil.

O déficit de produções de pesquisas científicas com a temática racial negra no campo de PFOL que pudesse ser utilizado como referência para apoiar este trabalho foi um dos principais desafios enfrentados na realização da pesquisa. Sendo assim, fez-se necessário consultar alguns poucos trabalhos existentes desenvolvidos no campo de PFOL e produções em outras áreas do saber que, por sua vez, focalizavam as relações étnico-raciais no ensino de línguas.

Um outro aspecto que teve de ser levado em consideração, dentro do recorte de pesquisa estabelecido, foi a ínfima quantidade de Elementos Provocadores e roteiro de interação face a face que abarcassem na sua centralidade representações da cultura afro-brasileira e, portanto, de aspectos temáticos concertantes às questões étnico-raciais relacionadas ao segmento racial negro. Nesse sentido, os resultados podem sugerir o desenvolvimento de pesquisas futuras cujas temáticas versem mais sobre o lugar social em que o grupo racial negro e suas respectivas culturas ocupam na constituição dos Elementos Provocadores da prova oral e escrita do exame CELPE-Bras.

### 5.4 Sugestões para Futuras Pesquisas

Esta pesquisa suscita inúmeras possibilidades de futuras investigações científicas que enfatizem as questões étnico-raciais como foco principal de análise. Posto isto, essa investigação sugere, por exemplo, como as representações da cultura afro-brasileira são tratadas em Elementos Provocadores de edições anteriores a 2003, ano de criação da Lei n ° 10.639/2003.

A pesquisa também sugere análises sobre as representações da cultura afro-brasileira, considerando edições posteriores ao ano de 2015.1, da prova oral do exame CELPE-Bras, seguindo essa mesma linha, para que, desta forma, se tenha uma amplitude maior de análise e possíveis constatações do tratamento conferido à cultura negra brasileira nos EPs de outras edições, além das que já foram aqui investigadas.

Além disso, este estudo pode provocar/sugerir reflexões sobre questões relativas as relações étnico-raciais referentes à cultura negra e indígena também na parte escrita do exame CELPE-Bras. Assim sendo, será possível entender como as referidas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são efetivamente consideradas também na parte escrita deste referido exame de proficiência.

Com a intenção de possibilitar a continuidade de estudos de questões étnico-raciais em pesquisas científicas sobre o exame CELPE-Bras, é sugestivo que outros estudos sejam realizados por este mesmo viés e, se possível, que as lacunas existentes neste trabalho, por sua vez, possam ser preenchidas de forma mais aprofundada.

Portanto, novas investigações científicas por uma perspectiva focada não só na negritude como também na branquitude podem ser desencadeadas a partir de análises feitas dos Elementos Provocadores e roteiros de interação (face a face) da prova oral do aludido exame. Vale destacar que, nesta pesquisa, aparecem mais questões e dados referentes ao segmento racial branco do que o segmento racial negro e outros grupos, sendo assim, isto pode ser devidamente problematizado em futuras pesquisas.

Logo, podem-se sugerir novas pesquisas científicas neste campo por uma perspectiva interseccional (AKOTIRENE, 2019), levando-se em consideração aspectos relacionados a representações de classe, raça e gênero dos sujeitos pertencentes ao grupo racial negro no exame CELPE-Bras. E, sobretudo, se pensar de que forma a mulher negra, o homem negro e o/a indígena são retratados nas imagens expostas dos Elementos Provocadores e no conteúdo dos roteiros de interação.

Vale ressaltar que a temática referente ao segmento racial negro tem sido pouco explorada como tema principal de pesquisas na área de ensino e aprendizagem de Português para falantes estrangeiros no país. Dessa maneira, é importante que projetos de pesquisas sejam fomentados/criados desde a graduação, ainda na Iniciação Científica, para que os estudantes tenham acesso o quanto antes a questões referente à Lei nº 10.639/2003, de forma que possam suscitar reflexão e continuação de possíveis estudos neste mesmo viés na pós-graduação.

Uma outra questão a ser sugerida é a possibilidade de se entrevistarem alguns componentes da Comissão Técnico Científica, para se averiguar qual é a concepção que eles têm de racismo, língua e cultura brasileira e contrastar com os materiais utilizados no exame. Desse modo, em pesquisas futuras, podem-se questionar os integrantes da Comissão que elaboram o material do CELPE-Bras sobre qual é o parâmetro de raça e cultura brasileira utilizados por eles na seleção e confecção destes citados materiais do exame.

Para além disso, cabe interpelar os possíveis integrantes da Comissão Técnico Científica do CELPE-Bras acerca de suas percepções no que tange a raça, racismo e cultura brasileira, no sentido de que futuras pesquisas científicas também possam ser realizadas, focalizando os professores de cursos de formação de professores de PFOL, questionando-os sobre as suas percepções concernentes a aspectos relacionados a elementos da cultura afro-brasileira nos EPs do aludido exame.

Por fim, esta pesquisa pode sugerir produções de novos estudos científicos que tratem amplamente sobre a relação direta entre raça, racismo e ensino de línguas estrangeiras, acentuando que o racismo não é só uma violência pessoal, mas é também parte constituinte de uma dada realidade sociocultural na qual a língua é veiculada. Portanto, é indispensável se ter um olhar atento às multiformes operacionalizações do racismo nas práticas sociais que se dão também através dos usos das línguas/linguagens.

## 5.5 Palavras Finais.

A realização desta pesquisa é muito importante para que se possa ponderar mais sobre aspectos referentes às relações étnico-raciais no campo da linguagem e, sobretudo, no que diz respeito a aspectos relacionados à cultura afro-brasileira na parte oral do exame CELPE-Bras.

Desse modo, é relevante substanciar que, mesmo a Lei nº 10.639/2003 tendo alcançado a maioria no ano de 2021, ou seja, completado 18 anos de sua promulgação no Brasil, de certo modo, parece que ela não foi devidamente considerada no processo de constituição dos Elementos Provocadores das quatro edições analisadas.

Compete evidenciar que a exclusão do componente racial negro na maioria dos Elementos Provocadores aqui investigados, assim como também a enorme valorização de aspectos culturais e estéticos referentes ao estrato racial branco, presume-se que as ausências de representatividade da cultura afro-brasileira podem não ser considerados um componente tão importante no processo de ensino e aprendizagem de português para pessoas estrangeiras.

Desse modo, a mencionada questão pode repercutir de forma negativa no imaginário social coletivo dos candidatos estrangeiros. Nesse sentido, entende-se que o exame de proficiência é brasileiro e, portanto, ele deveria tentar refletir minimamente o cenário étnico-cultural brasileiro de forma ampla e não somente representar mais a cultura de um determinado grupo racial.

Por fim, esta pesquisa revela, ainda que de forma parcial, que é preciso fazer valer as Leis de nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no processo de constituição dos Elementos Provocadores que compõem a prova oral do CELPE-Bras, de modo que as culturas dos

diferentes povos que constituem a cultura brasileira sejam tratadas de forma equânime. Assim sendo, o exame deve refletir através dos seus materiais/conteúdos a real diversidade cultural nacional para que os candidatos estrangeiros recepcionem a real pluralidade cultural brasileira.



## REFERÊNCIAS

- ACERVO CELPE-BRAS. **Acervo de provas e documentos públicos do Exame CelpeBras**. 2018. Disponível em: [www.ufrgs.br/acervocelpebras](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras). Acesso em: 15 jan. de 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The Danger of a Single Story**. Farafina Books, 11 abr. 2013. Disponível em: <https://farafinabooks.wordpress.com/2013/04/11/chimamanda-adichie-the-danger-of-a-single-story>. Acesso em 28 mai. 2020.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALOMBA RIBEIRO, Maria D'Ajuda. **(Re) significações no ensino de Português Língua Estrangeira: Teoria e Aplicação**. In: Kléber Aparecido da Silva e Danúsia Torres dos Santos. (Org.). **Português como Língua (inter) nacional: faces e interfaces** 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2013, v. 1, p. 05-10.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: o que é como se faz?** 21. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDREWS, G. R. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Tradução Magda Lopes; revisão técnica e apresentação Maria Lígia Coelho Prado. Bauru, SP: EDUSC, 1998. p. 444.
- ALVAREZ, M. L. O. Políticas de difusão e formação crítica em PLE: por uma formação por competências. In: Edleise Mendes. (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em Português língua estrangeira**. 1ed. Campinas: Pontes, v. 1, 2011. p. 173-206.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e Discurso: história e literatura**. São Paulo: Ática, 1995.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: o que é como se faz?** 21. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso**. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Procedimentos Interculturais e Diversidade Étnico-Racial do Brasil em dois Livros Didáticos de Português para Estrangeiros. **Revista Entrelínguas**, v. 1, 2015. p. 223-236.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília, 2020b. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Documento+base+do+exame+Celpe-Bras/1f18842d-0f8d-4645-8824-aaa18e0ae934?version=1.0>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Versão eletrônica simplificada. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2019.

BRASIL. **Manual do Aplicador**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2018.

BRASIL. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Versão eletrônica simplificada. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. “**Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**”. Novembro de 2009.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

MUSEU AFRO BRASIL. **Plano Museológico**: Pesquisa. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CARDOSO, C. Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de ciências sociais**, niñez y juventud. v. 8, 2010. p. 607-630.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio**. Florianópolis: Insular, 1998.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (Coord.). **Atlas da violência 2020**. Brasília: Ipea; FBSP, 2020. Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br> >. Acesso em: 20 de jul. 2020.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Candiani, Herci Regina. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 244.

DESLAURIERS J. P. **Recherche qualitative: guide pratique**. Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. *Tempo [online]*. vol. 12, n. 23, 2007, p. 100-122.

DUARTE, Heide Matos. “**De que África você vem?**”: uma análise de estereótipos a partir dos relatos de experiência de alunos africanos do PEC-G da UFBA. 2019, p. 220f  
Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Manuel. Dependência e individualidade nas literaturas africanas de língua portuguesa. **Revista do Centro de Estudos Portugueses**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 39-47, jun. 1980.

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2 ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis, 2007. Apostila. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, Lélia. **Nanny: pilar da Amefricanidade**. *Revista Humanidades*. Brasília: UnB, nº 17, 1988.

GOMES. Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Vol. I. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: Luiz P. Moita Lopes (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 244.

JODELET, D. **Les Représentations sociales**: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (Org.), *Les représentations Sociales*. Paris: Press Universitary de France, 1989.

LEITE, Ilka Boaventura. **Quilombos e Quilombolas**: Cidadania ou Folclorização? *Horizontes Antropológicos*, v. 10, p. 123-150, 1999.

LIMA, Ronaldo Amorim. **Representações do Brasil em textos do exame CELPE-BRAS**. 2008, 166 f. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2014.

MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías**: una guía para presentear informes y tesis. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2019.

MATTOS E SILVA, R.V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2ª ed. 6 Reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D. SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: Contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. 355-378.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et alii. **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOACYR, Primitivo. **O Ensino Público no Congresso Nacional**: Breve Notícia. Rio de Janeiro: s/ed: 1916.

MOACYR (1867-1942). In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória: UFES, 2011.

MOITA, Lopes, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 85-107.

MOITA, Lopes, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, Clóvis. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.

MORAES, Robson Batista. A questão étnico-racial no ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) nas Universidades Públicas da Bahia. **REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES**, v. Ano XIII, p. 1-18, 2020.

MORAES, Robson Batista; SOUZA, Iracema Luiza. O Português para Falantes de Outras Línguas na Bahia: Avanços e Desafios. In: XX SEMOC/UCSAL – **Semana de Mobilização Científica: Saúde, Tecnologias e Desenvolvimento Humano**, 2007, Salvador. Anais da XX SEMOC – Semana de Mobilização Científica: Saúde, Tecnologias e Desenvolvimento Humano. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2017. V. Anais. p. 1029-1037.

MOREIRA, Adilson José. **O que é Racismo Recreativo?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PACE, Ângela Ferreira. **Afro-brasileiros e racismo institucional: o papel dos concursos na democratização de acesso aos cargos públicos**, 2012. 151 f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício Pedro da. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **EM TEMPO DE HISTÓRIAS**, v. 01, p. 125-135, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Políticas de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente** Festschrift para Antonieta Celani. 1º ed. 2ª reimp. São Paulo: Parábola, 2016.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p.19-29, jul. /Dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/747>. Acesso em 14 jun. 2019.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: HUNTLEY, Lynn e GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Tirando a máscara**. Ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-125.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: E. Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2000. cap. II, p. 201-245, 2000.

RAMOS, Alberto Guerreiro. "**O problema do negro na sociologia brasileira**". Cadernos do Nosso Tempo, 2, jan., 1954

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Igor. **Defensoria pública da União ajuíza ação contra Magazine Luiza por racismo**. Notícia Preta. Disponível em: <http://www.noticiapreta.com.br>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SALOMÃO, A. C. B. **O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, 2015, 54(2), p. 361-392.

SANTOS, Milton. **Por Uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Milton. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHEYERL, D. C. M.; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização. In: MOTA, Kátia Maria Santos; SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes (Org.). **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008, v. 1, p. 17-30.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese. (Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. **Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira**. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]. Acesso em: 11 fev. 2019.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador. Edufba/Ceao, 1995.

SILVA, Daniel Lucas Alves da. **Racismo antinegros no português brasileiro e uma proposta de avaliação para professores de PLE**. São José do Rio Preto, São Paulo: 2018. 70 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

SILVA, Paulo V. B. & ROSEMBERG, Fulvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia in: VAN DIJK, Teun (Org.) **Racismo e Discurso na América**. São Paulo. Contexto, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA. Iracema Luiza de. **EgbéKekeréIya Oba-Biyì**: Comunidade de Crianças Mãe Obabiu. 1977, 123 p. Dissertação (mestrado – Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), Universidade Federal da Bahia. Salvador.

SOUZA, Florentina; Maria Nazaré Lima (ORG). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 220-

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. 2004. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond. 2004. p. 363-386.

TELLES, Edward. E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

VAN DIJK, Teun (Org). **Racismo e Discurso na América Latina**. São Paulo. Contexto, 2008.

ZOGHBI, D. M. O. **A representação do negro em livros didáticos de língua portuguesa**. Salvador: EDUFBA, v. 01. 2012. p. 536.

ZOGHBI, D. M. O. **Língua e Cultura no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira**. Português como língua (inter) nacional: faces e interfaces. 1 e Campinas: Pontes, v. 1, p. 173-189, 2013.

**ANEXOS**



Representatividade importa, sim!

# Beleza Black Power

Por Kelly Souza

beleza, moda & empoderamento

## Representatividade importa, sim!

Quem nunca quis ter uma boneca que fosse parecida com você mesma? Cabelo, corpo, olhos... Porque, convenhamos, é muito difícil se ver num corpo de uma Barbie.



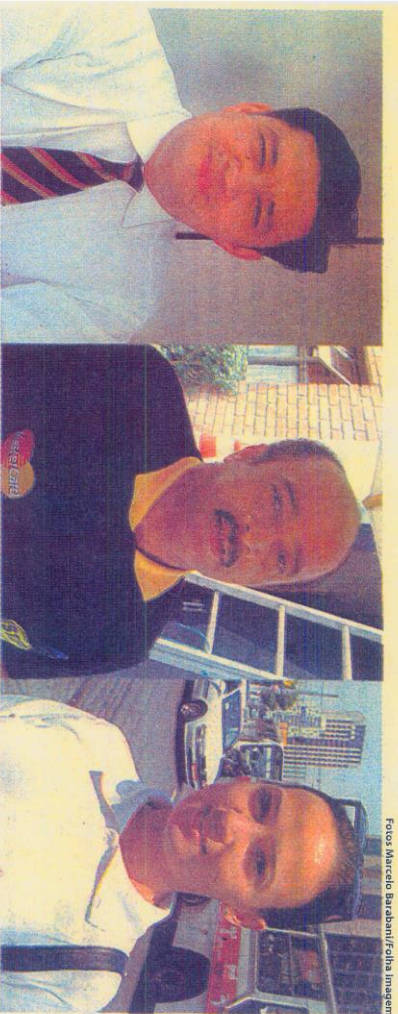
A representatividade importa e muito na formação das crianças.

Se enxergar numa boneca ou brinquedo é de extrema importância para a autoestima da criança, principalmente se ela for além dos padrões socialmente aceitos. Negras, gordos, baixinhos...

## ANEXO A - EDIÇÃO 2003.1-2

CELPE-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE  
Elemento provocador

## Você se orienta pela ética na hora de votar?



Fotos: Marcelo Baranoff/cf.silva/magem

**“Espero que a pessoa seja honesta como eu sou. Se eu prometo coisas para os meus clientes, eu tenho de cumprí-las. Por que com o político tem de ser diferente? Eu tenho de partir dos meus valores.”**

Ardélio Falsom Junior,  
30, economista

**“Eu tenho boa índole, respeito o próximo. Então o candidato tem de ser igual. Mas a gente nunca sabe qual vai ser o melhor!”**

Orestes Oliveira Viana,  
40, manobrista

**“Claro! Se eu não parar para ver meus princípios e os da população, como poderei votar? Nesse sentido, acho que os políticos devem ter mais seriedade, não devem vir com promessas absurdas.”**

Melissa Vico,  
22, farmacêutica

Folha de São Paulo, 26 de setembro de 2002

**ANEXO A – EDIÇÃO 2003.1-2****CELPE-Bras/Interação face a face**

<b>Elemento provocador 2</b>
------------------------------

**Você se orienta pela ética na hora de votar?**

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

**Etapa 1**

O aplicador diz ao candidato:

*Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)*

**Etapa 2**

Após aproximadamente um minuto (ou dois, dependendo da extensão do material), o aplicador diz ao candidato:

*Comente alguns dos depoimentos.*

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

**Etapa 3**

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas tais como:

➤ *Na sua opinião, o que é orientar-se pela ética na hora de votar? Você faz isso?*

- *Para você, que características são fundamentais em um político?*
- *Como são os políticos do seu país? Eles se comportam da mesma forma antes e depois das eleições? Fale a esse respeito.*
- *Existe corrupção entre os políticos no seu país? O que você acha disso?*
- *Você acha que o poder modifica as pessoas? Em quê? Por quê?*
- *Você tem conhecimento de algum político que tem um comportamento completamente ético? Que tipo de trabalho esse político faz (ou fez) em benefício da sociedade?*

## ANEXO B – EDIÇÃO 2003.1-12

CELPE-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE  
Elemento provocador

12



Zero Hora, 18 de maio de 2002  
Folha de São Paulo, 26 de novembro de 2002

**ANEXO B - EDIÇÃO 2003.1-12****CELPE-Bras/Interação face a face**

<b>Elemento provocador</b>	<b>12</b>
----------------------------	-----------

**O que é felicidade?**

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

**Etapa 1**

O aplicador diz ao candidato:

*Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)*

**Etapa 2**

Após aproximadamente um minuto (ou dois, dependendo da extensão do material), o aplicador diz ao candidato:

*O que é felicidade para você?*

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

**Etapa 3**

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas tais como:

➤ *Na sua opinião, o que é necessário para uma pessoa ser feliz?*

- *Você acha que a felicidade é um estado de espírito? Por quê?*
- *Você acha que o grau de felicidade varia de acordo com a cultura de cada povo? Você poderia dar algum exemplo?*
- *Como você compara o grau de felicidade do povo do seu país com o do povo brasileiro? Por que você acha isso?*
- *Você acha que um livro de auto-ajuda pode contribuir para alguém se tornar feliz? Como?*
  - *Você acredita que dinheiro traz felicidade? Você pode dar um exemplo?*

## ANEXO C – EDIÇÃO 2003.1-15

CELPE-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE  
Elemento provocador


15

**VAI FALTAR**

Nº 4


**ÁGUA?**

COM A DIMINUIÇÃO DAS RESERVAS HÍDRICAS, O ABASTECIMENTO DO PLANETA CORRE O RISCO DE ENTRAR EM CRISE NO PRÓXIMO SÉCULO




**COMIDA?**

APESAR DO AUMENTO NA PRODUÇÃO DE ALIMENTOS, A DESIGUALDADE NA DISTRIBUIÇÃO NÃO ELIMINARÁ A FOME ENTRE OS MAIS POBRES



**ENERGIA**

NAS PRÓXIMAS CINCO DÉCADAS, O GÁS NATURAL DEVE FAZER A TRANSIÇÃO DO PETRÓLEO ÀS FONTES RENOVÁVEIS DE ENERGIA, QUE NÃO EMITEM OS GASES DO EFEITO ESTUFA



Fazendeiros carregam sacos plásticos cheios de gás natural furtado de reservatórios da província de Henan (China); os fazendeiros usam o gás para cozinhar e aquecer suas casas

Folha de São Paulo, 2 de julho de 1999



**ANEXO C - EDIÇÃO 2003.1-15****CELPE-Bras/Interação face a face**

<b>Elemento provocador</b>	<b>15</b>
----------------------------	-----------

**Vai faltar**

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

**Etapa 1**

O aplicador diz ao candidato:

*Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)*

**Etapa 2**

Após aproximadamente um minuto (ou dois, dependendo da extensão do material), o aplicador diz ao candidato:

*Comente este material.*

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

**Etapa 3**

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas tais como:

➤ *Você é otimista ou pessimista em relação ao futuro do planeta? Por quê?*

- *Que problemas ameaçam a vida no planeta Terra?*
- *Em que países esses problemas são mais comuns?*
- *Quais medidas devem ser tomadas (pelos governos, pelas empresas, pelos indivíduos) para prevenir esses problemas?*
- *As pessoas têm realmente consciência desses problemas? Como conscientizar as pessoas?*
- *Qual é a relação entre sobrevivência e consciência ecológica?*
- *O seu país enfrenta algum problema ecológico grave? Qual? Como o povo e o governo lidam com esse problema?*

# Adulto tem o dever de liberar as brincadeiras

*Ao brincar, a criança constrói seu sistema de valores e aprende a interagir com o outro e a conviver com a natureza e com ela mesma.*



Patrícia Simões-13.set.2001/Folha Imagem



Albani Simões-23.out.2000/Folha Imagem



Foto: Reuters

Folha de São Paulo,  
12 de dezembro de 2002

**ANEXO D – EDIÇÃO 2003.2-8****CELPE-Bras/Interação face a face**

<b>Elemento provocador</b>	<b>8</b>
----------------------------	----------

**Adulto tem o dever de liberar as brincadeiras**

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

**Etapa 1**

O aplicador diz ao candidato:

*Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)*

**Etapa 2**

Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao candidato:

*Você concorda com o título? Por quê?*

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado se manifestar.

**Etapa 3**

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas tais como:

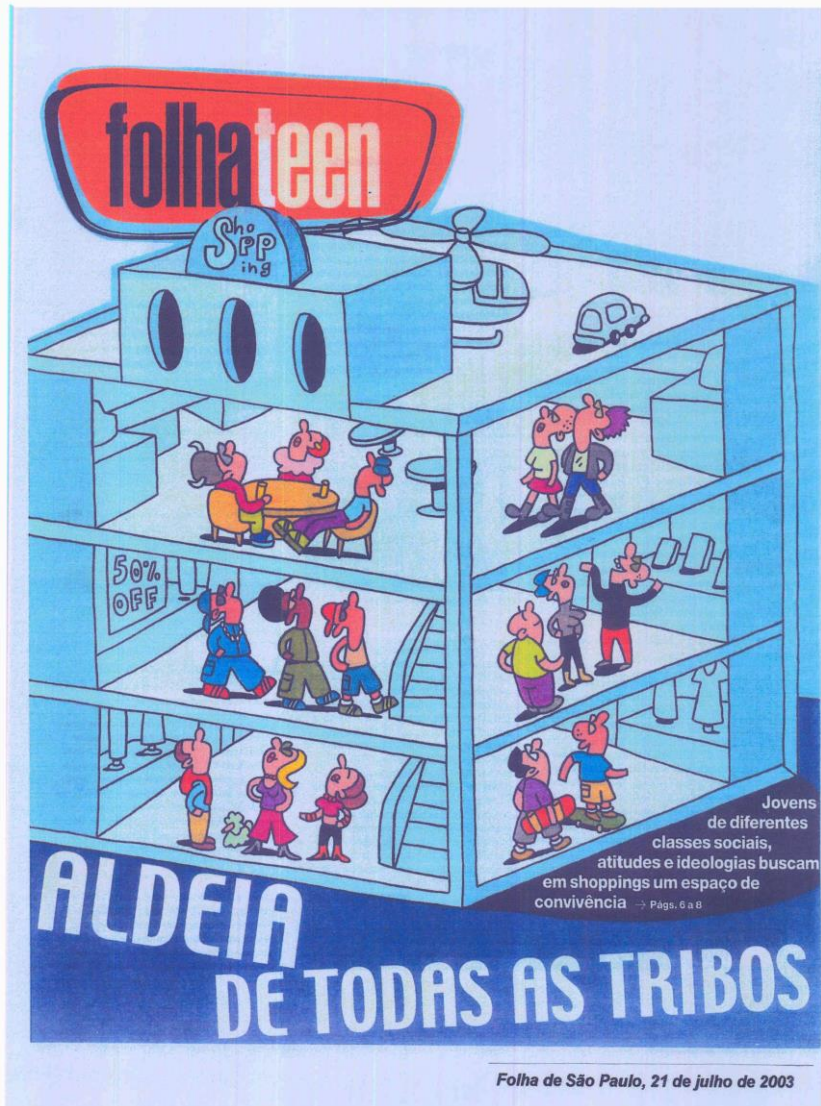
- *Você acha que os adultos impedem as crianças de brincar de forma criativa? Por quê?*

- *Que tipos de brincadeiras estimulam mais a imaginação infantil?*
- *Que brincadeiras contribuíram para sua formação?*
- *Que boas recordações você tem das brincadeiras de seu tempo de criança?*
- *Que brincadeiras são comuns entre as crianças de seu país? Descreva uma dessas brincadeiras.*
- *Essas brincadeiras são as mesmas que você tinha quando criança?*

## ANEXO E – EDIÇÃO 2003.2-18

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

18



**ANEXO E – EDIÇÃO 2003.2 -18****CELPE-Bras/Interação face a face**

<b>Elemento provocador 18</b>
-------------------------------

**Aldeia de todas as tribos**

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

**Etapa 1**

O aplicador diz ao candidato:

*Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)*

**Etapa 2**

Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao candidato:

*Comente o título “Aldeia de todas as tribos”.*

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a se manifestar.

**Etapa 3**

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas tais como:

- *Por que você acha que os shopping centers fazem tanto sucesso entre os jovens de diversas tribos?*

- *As atividades atuais de lazer para jovens são diferentes das de sua época/época de seus pais? Dê exemplos.*
- *No seu país, também é possível identificar tantas tribos diferentes de jovens? O que os diferencia?*
- *No seu país, quais são as atividades de lazer dos jovens? Eles também vão muito a shopping centers?*
- *Que atividades de lazer você recomendaria para os jovens no seu país?*



Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

19

**POR QUE O PRIMEIRO EMPREGO É DIFÍCIL**

*Consultoria perguntou a empregadores e candidatos quais fatores atrapalham a contratação de um recém-formado. O resultado mostrou que os jovens pensam que são recusados por falta de experiência, mas o problema costuma ser de personalidade ou formação*

Visão dos jovens	Visão dos empresários
1 Falta de experiência profissional	1 Características pessoais, como insegurança
2 Poucas vagas	2 Curso universitário fraco
3 Conhecimento insuficiente de idiomas	3 Poucas vagas
4 Curso universitário fraco	4 Conhecimento insuficiente de idiomas
5 Conhecimento técnico insuficiente	5 Falta de identificação com a profissão
6 Governo não incentiva abertura de negócio	6 Universidade está descolada da realidade
7 Competição globalizada	7 Falta de conhecimento técnico
8 Universidade está descolada da realidade	8 Falta de experiência profissional
9 Características pessoais, como insegurança	9 Necessidade de mão-de-obra diferenciada
10 Necessidade de mão-de-obra diferenciada	10 Competição globalizada

ÉPOCA, 1 de setembro de 2003

## ANEXO F- EDIÇÃO 2004.1-19

## ELEMENTO PROVOCADOR 19

**POR QUE O PRIMEIRO EMPREGO É DIFÍCIL**

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

**Etapa 1**

O aplicador diz ao candidato:

*Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)*

**Etapa 2**

Após aproximadamente dois minutos, o aplicador diz ao candidato:

*Dos fatos listados no quadro, quais você considera mais significativos?*

Observação: o aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

**Etapa 3**

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas tais como:

- *Compare a visão dos jovens à visão dos empresários, salientando os aspectos que chamam sua atenção.*
- *No Brasil, os jovens têm dificuldades para conseguir o primeiro emprego. Como é isso no seu país?*
- *Que medidas podem facilitar a conquista do primeiro emprego?*
- *Qual foi o seu primeiro emprego? Como conseguiu? Ou: Qual foi o primeiro emprego de seu pai/mãe/irmão/irmã? Como ele/ela conseguiu?*
- *Fale de alguma iniciativa do governo (que já existe ou que poderia ser criada) para ampliar a oferta de empregos aos jovens.*

## ANEXO G – EDIÇÃO 2004.2-14

Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE

14

## CORPO SÃO E MENTES SÁBIAS

Ciências como a biomecânica, a psicologia e a estatística ajudam a criar os campeões olímpicos



**ANEXO G – EDIÇÃO 2004.2-14****Celpe-Bras/INTERAÇÃO FACE A FACE****Elemento provocador 14****Olimpíadas**

O material servirá de elemento provocador de uma interação face a face entre o aplicador e o candidato. O objetivo da tarefa é avaliar a produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

**Etapa 1**

O aplicador diz ao candidato:

*Por favor, leia este material. (O candidato lê silenciosamente.)*

**Etapa 2**

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao candidato:

*Qual a importância dos jogos olímpicos?*

Observação: O aplicador pode auxiliar o candidato nessa parte, já que o objetivo é incentivar o entrevistado a interagir oralmente.

**Etapa 3**

Para dar ao candidato oportunidade de prosseguir com sua produção de texto oral, o aplicador faz perguntas como:

- *Você se interessa por jogos olímpicos? Que modalidades de esportes você mais aprecia?*
- *Seu país tem participado dos jogos olímpicos? Em que modalidades?*
- *Quais os esportes prediletos em seu país?*
- *Em seu país, as pessoas acompanham os jogos olímpicos pela TV?*
- *O que você acha da intervenção da ciência na preparação dos atletas?*
- *Que sugestões você daria para a descoberta de novos atletas?*
- *Alguns países pensam que o esporte pode afastar seus filhos dos estudos. O que você acha disso?*
- *Você pratica ou já praticou algum esporte? Qual?*
- *Qual a importância dos esportes na vida das pessoas?*