



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

JOELMA SILVA SANTOS

***BLACK MATTERS MATTER: UMA BÚSSOLA APONTANDO PARA RAÇA A
BORDO DA NAU 'FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS'***

Salvador

Dezembro/2021

JOELMA SILVA SANTOS

***BLACK MATTERS MATTER: UMA BÚSSOLA APONTANDO PARA RAÇA A
BORDO DA NAU 'FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS'***

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Scheyerl

Salvador

Dezembro/2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva Santos, Joelma

Black Matters Matter: uma bússola apontando para
raça a bordo da nau "formação de professores/as de
inglês" / Joelma Silva Santos. -- Salvador, 2021.
315 f. : il

Orientadora: Denise Scheyerl.

Tese (Doutorado - Letras e Linguística) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras,
2021.

1. Raça/etnia e ensino de línguas. 2. Formação de
professores/as. 3. Pedagogia antirracista. 4.
Material didático afrocentrado. I. Scheyerl, Denise.
II. Título.



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

JOELMA SILVA SANTOS

***BLACK MATTERS MATTER: UMA BÚSSOLA APONTANDO PARA RAÇA A
BORDO DA NAU 'FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS'***

Salvador

Dezembro/2021

JOELMA SILVA SANTOS

***BLACK MATTERS MATTER: UMA BÚSSOLA APONTANDO PARA RAÇA A
BORDO DA NAU ‘FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS’***

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Scheyerl

Salvador

Dezembro/2021



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

Exame de defesa de tese em 16 de dezembro de 2021 junto à Banca Examinadora
constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Universidade Federal da Bahia

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Aparecida de Jesus Ferreira

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Examinadora Externa (Primeira Titular)

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Silva Souza

Universidade Federal da Bahia

Examinadora Externa (Segunda Titular)

Edleise Mendes Oliveira Santos

Universidade Federal da Bahia

Examinadora Interna (Primeira Titular)

Márcia Paraquett Fernandes

Universidade Federal da Bahia

Examinadora Interna (Segunda Titular)

E os seguintes suplentes:

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade Federal da Bahia
Examinador Interno (Primeiro Suplente)

Prof^a. Dr^a. Kelly Barros Santos
Universidade Federal do Recôncavo Baiano
Examinadora Externa (Segunda Titular)

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia
Examinador Interno (Primeiro Suplente)

Prof. Dr. Felipe Flores Kupske
Universidade Federal da Bahia
Examinador Interno (Segundo Suplente)

À mainha, Maria José, a geradora e condutora da minha
existência e consolidação do meu caráter. A painho,
Joel, quem incitou meu interesse pelo debate racial. À
vovó, Joana Gonzaga, a força da minha ancestralidade
encarnada. A Jôan Amagni, meu filho, o meu amor em
estado bruto e irmão mais novo deste trabalho.

SUMÁRIO

1	UMA ABORDAGEM CIENTÍFICA POR OUTROS ITINERÁRIOS NA PESQUISA SOBRE LÍNGUAS	17
1.1	SÍNTESE DO PERCURSO: DE ONDE VIEMOS, COMO E AONDE VAMOS	17
1.1.1	Sobre teorizar um objeto vivo e em movimento	21
1.2	LOCAL DE PARTIDA: RELAÇÕES ENTRE A LEI 10.639/03 E O/A PROFESSOR/A DE LÍNGUAS	24
1.2.1	Velhas demandas, novas paragens	28
1.2.2	Diretrizes da <i>Lei Racial</i>: bússola para educação antirracista	31
1.3	LONGE DE SER UMA <i>OUTSIDER</i> : MILHAS MARÍTIMAS DA PROFESSORA-PESQUISADORA	35
1.4	ROTEIRO DE VIAGEM: TRILHAS DA PESQUISA	46
2	ROTAS ATÉ O PONTO DE CHEGADA	52
2.1	CIRCUITOS DA PESQUISA-AÇÃO	52
2.1.1	Carta náutica da ausência: <i>explorando o contexto do Racismo Estrutural brasileiro</i>	54
2.1.1.1	<i>O primeiro mergulho é para sondagem: raça, racismo e ensino de inglês</i>	62
2.1.1.2	<i>Obrigatoriedade à deriva: questões étnico-raciais nos cursos de Letras das universidades públicas baianas</i>	64
2.1.2	Por mais cartas náuticas: planejamento da ação	74
2.1.2.1	Sob a condução das águas rumo ao plano de ação	81
2.1.3	Implementação do plano de ação: há mar e mar, há ir e voltar	92
2.1.4	Fase de avaliação: “ninguém entra duas vezes no mesmo rio”	100
2.1.4.1	<i>Da avaliação, atracamos em outro cais</i>	104
3	O ATLÂNTICO NEGRO DESEMBOLCA NO ENSINO DE INGLÊS	106
3.1	VELAS, VENTO, BARCO E MAR: MATERIAL E PRÁTICAS PARA APRENDIZAGEM	106
3.1.1	Saber: velas	108
3.1.2	Saber ser: vento	111
3.1.3	Saber fazer aprendendo com o outro: ao mar, no mesmo barco, remando na mesma direção	113
3.2	AULAS NO FLUXO NATURAL DAS ÁGUAS	122
3.2.1	Aula 1: <i>Race/ethnicity in the English teacher training course</i>	122
3.2.2	Aula 2: <i>English textbooks and Critical Pedagogy in language teaching</i>	126
3.2.3	Aula 3: <i>Systemic Racism and Antiracism</i>	130
3.2.4	Aula 4: <i>Black Identity and Multiraciality</i>	135
3.2.5	Aula 5: <i>Whiteness</i>	141
3.2.6	Aula 6: <i>African religions: candomblé</i>	148
3.2.7	Aula 7: <i>Black body and symbols/black invisibility in mass media</i>	154
3.2.8	Aula 8: <i>Genocide of the black youth</i>	162
3.2.9	Seminário: <i>African Culture Show</i>	168
3.3	HEALING-STORYTELLING	172

4	RAINHAS E REIS AFRICANAS/OS DO ENSINO DE INGLÊS BRASILEIRO	177
4.1	IDENTIDADE: UMA DIMENSÃO À DERIVA	177
4.1.1	Identidade Negra: reminiscências do além-mar	179
4.1.2	Perfil dos/as cursistas: pontos conspícuos das identidades racial e profissional	181
4.1.3	Navegando rumo a si mesmo	187
4.1.4	As águas da estratégia: articulações em prol do coletivo racial	190
4.1.5	A favor do vento: privilégios— capital irrecusável	195
4.1.6	Horizonte sob densa névoa: cor ausente	199
4.2	ADMIRAR A PAISAGEM OU JOGAR-SE AO MAR?	201
5	TESOURO DA EXPERIÊNCIA: <i>BLACK MATTERS MATTER</i>, O LIVRO	204
5.1	“NAU GRANDE PEDE MAR FUNDO: PRINCÍPIOS DO BMM”	204
5.2	REPARTIU-SE O MAR E FEZ-SE SAL: BLOCOS TEMÁTICOS	209
5.2.1	<i>African diaspora and cultures</i>	211
5.2.2	<i>Black Body and Symbols</i>	213
5.2.3	<i>Black Personalities</i>	215
5.2.4	<i>Black visibility in mass media</i>	217
5.2.5	<i>Racism and anti-racism</i>	218
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
	REFERÊNCIAS	232
	APÊNDICES	250
	APÊNDICE I- Questionário de inscrição no curso	250
	APÊNDICE II- Questionário: trajetória acadêmico-profissional e de identidade étnico-racial	251
	APÊNDICE III- Plano da aula 1: Currículo do curso de Letras com Inglês e Legislação Racial	252
	APÊNDICE IV- Apostila da aula 1	253
	APÊNDICE V- Plano da aula 2: Livro didático e Pedagogia Crítica	257
	APÊNDICE VI- Apostila da aula 2	258
	APÊNDICE VII- Plano da aula 3: racismo, racismo institucional e antirracismo	261
	APÊNDICE VIII: Apostila da aula 3	263
	APÊNDICE IX- Plano da aula 4: Mestiçagem e identidade Negra	266
	APÊNDICE X- Apostila da aula 4	268
	APÊNDICE XI- Plano da aula 5: Branquitude	270
	APÊNDICE XII- Apostila da aula 5	272
	APÊNDICE XIII- Plano da aula 6: Religiões de matriz africana, candomblé	274
	APÊNDICE XIV- Apostila da aula 6	275
	APÊNDICE XV- Plano da aula 7: Corpo e símbolos negros- Invisibilidade do negro na mídia	281
	APÊNDICE XVI- Apostila da aula 7	283
	APÊNDICE XVII- Plano da aula 8: Genocídio da juventude negra	286
	APÊNDICE XVIII- Apostila da aula 8	288

APÊNDICE XIX- Orientações para o seminário “African culture show”	290
ANEXOS	291
ANEXO I- <i>Difficult conversations: a self-assessment (chart)</i>	291
ANEXO II- <i>Reading diversity checklist (chart)</i>	292
ANEXO III- <i>Responding to strong emotions (chart)</i>	293
ANEXO IV- <i>What racism looks like (infographic)</i>	294
ANEXO V- <i>Ground rules for in-class discussion (notes)</i>	295
ANEXO VI- <i>Grade curricular da Licenciatura em Letras Vernácula com Inglês da UFBA</i>	296
ANEXO VII- <i>Fluxograma do curso de Letras com Inglês da UEFS</i>	298
ANEXO VIII- <i>Ementário do curso de Letras com Inglês da UNEB/ Campus I (Salvador)</i>	299
ANEXO IX- <i>Ementário do curso de Letras com Inglês da UNEB/ Campus V (Santo Antônio de Jesus)</i>	305
ANEXO X- <i>Grade Curricular do curso de Letras com Inglês da UNEB/ Campus XIV (Conceição de Coité)</i>	311
ANEXO XI- <i>Grade Curricular do curso de Letras com Inglês da UFRB</i>	312
ANEXO XII- <i>Ementa da disciplina ‘Educação e Africanidades’ da UFRB</i>	314

AGRADECIMENTOS

Na impossibilidade de ‘agradecer e abraçar’— como Bethânia propõe—registro minha gratidão a estas pessoas textualmente. Que estes ‘agradecimentos’ sejam o documento que autentica a minha dívida de abraço. Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Maria e Joel, pela vida rica de ensinamentos, proteção e amor. Agradeço a minha tia Romilda, a Gleison e a sua mãe por preencherem a vida de meu filho com alegria e cuidado nas muitas vezes em que precisei estar ausente para cumprir esta etapa. Aos meus irmãos, Joel e Jonatas pelo suporte em várias empreitadas no último ano. Agradeço a minha avó, Joana, por estar em constante vigília rogando às forças superiores por mim e a meus tios e minhas tias pela preocupação e pela inspiração como seres humanos irretocáveis que são. Agradeço ao IFBA por favorecer meus estudos com o afastamento das minhas atividades docentes e, em especial, aos/às colegas do campus Simões Filho por motivarem-me a ser uma profissional melhor sem parar. Agradeço a imensa Denise Scheyerl por aceitar o desafio de orientar o meu trabalho e pela sensibilidade e compreensão que sempre demonstrou diante das minhas inúmeras demandas. Agradeço aos/às minhas/meus professores do PPGlinc, sobretudo, Edleise Mendes, Márcia Paraquett e Sávio Siqueira em quem muito me inspirei durante este processo. Falando em inspiração, agradeço à Aparecida Ferreira por pavilhar os caminhos que me trouxeram até aqui e à Analu Silva Souza por me encorajar a ‘dizer tudo’ no meu trabalho de doutorado. Agradeço aos/às colegas sensacionais que o PPGlinc me deu: Acácia Lima, Daniela Moreira, Gilvan Costa Márcia Pinho, Maria Brito, Mario da Mata, Maurício Neto, Murillo Neto, Rose Cunha, Tainá Almeida e Valdenice Pestana, grandes impulsionadores/as desta caminhada. Agradeço, mais ainda, às amigas de infância que encontrei no programa: Brisa Enéas e Liz Sandra, só nós sabemos o quanto nos precisamos. Agradeço, imensamente, a outras pessoas-presente que surgiram em minha vida neste processo, são elas, Ana Carla Nascimento, Ana Rita Santana, Bruno Brito, Conceição Rodrigues, Ivanete Sampaio, Jeferson Ferreira, Marieli Pereira, Tarsila Passos e Vilma Profeta, amo vocês como se fosse desde sempre. Agradeço à Lei mística que rege o universo, o *Nam-myoho-renge-kyo*, por me manter físico e mentalmente firme quando o corpo e ânimo me abandonavam. Por fim, agradeço a meu filho, Jôan Amagni, por me esperar para ser mais dele.

*I do not think that teachers express racist views.
I do not believe that administrators of schools
think they are supporting racism. Yet in most
instances they are doing nothing to challenge the
oppressive symbols, images, ideas, concepts,
content, or pedagogy that exist in their schools.
The truth of the matter is that without a conscious
reading and thinking about teaching you will
undoubtedly create or recreate racial pedagogy.*

RESUMO

Por meio desta pesquisa, objetiva-se elencar conteúdos teórico-metodológicos para abordagem das questões étnico-raciais e culturas de matriz africana na formação de professores/as de inglês. Trata-se de uma pesquisa-ação desenvolvida em um curso de extensão de título *Questões Étnico-raciais e culturas de matriz africana no ensino de inglês* vinculado ao Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O curso contou com a participação de nove professores/as e teve a duração de um semestre totalizando 45 horas-aula. Em uma fase preliminar, foi examinado o inventário curricular das universidades públicas baianas, assim, comprovou-se que elas não têm adotado um procedimento sistemático para integrar o pleito da Lei 10.639/03 e as *diretrizes curriculares raciais* nos cursos de letras com inglês, sobretudo, no que tange à articulação do tema com as especificidades do ensino de língua inglesa. Como consequência, os/as professores/as de inglês apresentam dificuldade de trabalhar com a temática raça, racismo e africanidades, pois, além de encontrarem-se teoricamente despreparados para tanto, sentem-se inseguros/as devido à natureza político-ideológica e controversa da questão. No presente estudo, constatou-se que é possível estruturar uma formação adequada às orientações da Lei 10.639/03 e das referidas diretrizes, a partir de premissas da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 2006; FERREIRA, 2006b, 2007, 2011; SOLÓRZANO e YOSSO, 2009) e Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014, 2015; MOSLEY, 2010), somada às noções de Interculturalidade (MENDES, 2007, 2008; WALSH, 2009) e inglês como língua franca (JENKINS, 2015; DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Propostas com esse teor podem oferecer insumo teórico-metodológico não apenas para os/as professores de inglês se tornarem qualificados e seguros para abordar a temática quanto para avaliarem como a própria identidade racial impacta neste potencial pedagógico. Tal compreensão repercute ainda no seu olhar crítico para elaboração de material didático dentro da mesma perspectiva.

Palavras-chave: Formação de professores/as de inglês; Raça, racismo e africanidades no Ensino de inglês; *Diretrizes curriculares raciais*; Letramento racial crítico.

ABSTRACT

By means of this research, it aims to list theoretical and methodological contents to approach ethnic and racial issues and African matrix cultures in the education of English teachers. It is a research-action developed in an extension course titled Ethnic and Racial issues and African matrix cultures in the teaching of English linked to the Permanent Center of Extension in Language Arts (NUPEL) from the Federal University of Bahia (UFBA). The course had the participation of nine teachers and lasted for a semester with a total of 45 class hours. In a preliminary phase, it was examined the Bahian public universities curricular inventory, and, then it was proved that they have not adopted a systematic procedure to incorporate the plea for the Law 10.639/03 and the racial curricular guidelines in the Language Arts courses, especially with regards to the articulation of the theme with the specificities of the English language teaching. Consequently, the English teachers show difficulty to work with the theme race, racism, and African-ness, so, besides finding themselves theoretically unprepared to do so, they feel uneasy due to the political, ideological, and controversial nature of the issue. In the present study, it was determined that it is possible to structure an appropriate education at the Law 10.639/03 and the mentioned guidelines orientations through the premise of the Critical Racial Theory (LADSON-BILLINGS, 2006; FERREIRA, 2006b, 2007, 2011; Solórzano e Yosso, 2009) and the Critical Racial Literacy (FERREIRA, 2015a, 2015b; MOSLEY, 2010), added to the Interculturality notions (MENDES, 2007, 2008; WALSH, 2009), and English as lingua franca (JENKINS, 2015; DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Proposals with this level may offer theoretical and methodological input not only to the English teacher become qualified and feel safe to approach the theme but also to evaluate how their own racial identity impacts this pedagogical potential. Such comprehension affects even their critical thinking to elaborate didactic material within the same perspective.

Keywords: Education of English teachers; Race, racism, and African-ness in the teaching of English; Racial curricular guidelines; Critical Racial Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Plano da primeira aula: em foco, a Legislação racial e formação de professores/as

Figura 2. Plano da segunda aula: em foco, o livro didático.

Figura 3. Plano da terceira aula: racismo, racismo institucional e antirracismo

Figura 4. Plano da quarta aula: miscigenação e identidade negra

Figura 5. Plano da quinta aula: branquitude

Figura 6. Plano da sexta aula: religiões de matriz africana, candomblé

Figura 7. Plano da sétima aula: corpo e símbolos negros; invisibilidade do negro na mídia

Figura 8. Plano da oitava aula: genocídio da juventude negra

Figura 9. O Baobá: tatuagem de Kahina.

Figura 10. Atividade do bloco *African diaspora and cultures* (Culturas e diáspora africanas)

Figura 11. Atividade do bloco *Black body and symbols* (corpo negro e símbolos)

Figura 12. Atividade do bloco *Black Personalities* (personalidades negras)

Figura 13. Atividade do bloco *Black visibility in mass media* (visibilidade negra na mídia)

Figura 14. Atividade do bloco *Racism and anti-racism* (racismo e antirracismo)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Declaração de Intenções apresentada ao SIATEX

Quadro 2. Questionário aplicado no processo de inscrição do curso

Quadro 3. Respostas sobre Experiências Prévias dos/das Participantes da Pesquisa com Estudos sobre as Relações Étnico-raciais.

Quadro 4. Plano de curso (produto da fase de planejamento da ação).

Quadro 5. Exemplo de plano da aula do BMM.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Disciplinas voltadas para o estudo das relações étnico-raciais ou africanidades nos cursos de Letras com Inglês das universidades baianas

Tabela 2. Estrutura, objetivos e embasamento teórico inscritos na concepção do material de aula.

Tabela 3. Colonialidades x Candomblé

Tabela 4. Países pesquisados pelos/as cursistas.

Tabela 5. Informações acadêmicas e profissionais dos/as cursistas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACBEU	Associação Cultural Brasil- Estados Unidos
BETUSA	<i>Brazilian English Teachers in the United States</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BMM	<i>Black Matters Matter</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDER	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
EBEC	Escola Baiana de Expansão Cultural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERIC	<i>English Resource and Information Centre</i>
FIPIR	Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciência
FORPREX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua France
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAC	Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural da Bahia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
NUPEL	Núcleo Permanente de Pesquisa e Extensão em Letras

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Sociedade
PPGLINC	Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RH	Recursos Humanos
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIATEX	Sistema de Registro e Acompanhamento de Atividades de Extensão
TRC	Teoria Racial Crítica
TTC	<i>Teaching Training Course</i>
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFOB	Universidade Federal do Oeste Baiano
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFACS	Universidade Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano

1 UMA ABORDAGEM CIENTÍFICA POR OUTROS ITINERÁRIOS NA PESQUISA SOBRE LÍNGUAS

Precisamos, então, ser criativos e criar conceitos capazes de falar da diversidade, da novidade, da sucessão dos eventos. Tentar, incessantemente, dar conta do diferente para dar conta da multiplicidade de sentido e de seus movimentos.
(HARDY-VALLÉE, 2013, p.11)

No conteúdo deste capítulo, encontram-se reflexões sobre as fases primeiras da construção desta investigação. De início, discorro brevemente acerca das inquietações trazidas pela necessidade de delinear um objeto de pesquisa *adequadamente científico*. A seguir, apresento as rotas e itinerários percorridos até encontrar a formação de professores e as questões étnico-raciais como meu lugar de interlocução. Por fim, exponho o roteiro da pesquisa e de como ela será retratada neste trabalho.

1.1 SÍNTESE DO PERCURSO: DE ONDE VIEMOS, COMO E AONDE VAMOS

Para delinear um objeto de pesquisa no campo das ciências sociais, é necessário resgatá-lo dos impedimentos de existir. A tarefa é complexa e depende das filiações que o/a pesquisador/a estará disposto/a a fazer para adequar seu objeto a um paradigma preexistente. Estas filiações podem, inclusive, corromper o foco de investigação inicial e o objeto de pesquisa torna-se o resultado das circunstâncias confrontadas pelo/a pesquisador/a em seu caminho acadêmico.

O problema se instala na complexa *legitimidade científica*, ou seja, quão estreitos são os vínculos que o objeto estabelece com uma área de investigação científica de tradição. Uma tradição que mais cristaliza os modos de construir conhecimento do que nos conecta a ensinamentos do passado possibilitando uma compreensão mais crítica da realidade atual. Aliás, há correntes científicas que nos ensinam a buscar o revés da tradição. O racionalismo e os séculos de experimentalismo, por exemplo, trouxeram avanços científicos na mesma medida em que instauraram uma grande crise ideológica e ecológica em nossos dias. Então convém revisitar a tradição científica pensando que a ela se deve muitos saberes, mas também muitas inconsistências. Este raciocínio me instiga a problematizar bases acadêmicas bem convencionais, mais especificamente, a relação

entre os objetos de pesquisa e as áreas de conhecimento consagradas ou mesmo a importância dada a fronteiras muito demarcadas para a construção dos objetos empíricos.

O universo acadêmico está erguido sobre categorias epistemológicas fundadas para tornar a concepção da realidade, imanentemente plural e em movimento, mais contida. Neste cenário, sabe-se da exigência de construirmos sínteses analíticas que aparem as arestas dos objetos de estudo. Espera-se certa universalidade nos conteúdos, pois teorizações muito específicas não são bem-vistas, escoamentos teóricos tampouco. Impõe-se o enquadramento metódico do objeto em um dado conjunto de características e orientações, e esta propriedade deve conferir o *status* de excelência teórico-metodológica aos trabalhos. Porém estas características e orientações nem são fixas, elas mudam ao longo do tempo, variam historicamente, assim como estão condicionadas a determinações dos grandes centros de poder. Neste ponto, importa começar a refletir quanto a quem constrói tais orientações e demandas científicas, para quem e a quais interesses servem.

Embora sem pretensões de recair em debates metafísicos sobre o que chamamos de realidade, convém pensar neste desejo de controle do fazer acadêmico-científico clássico. Diante da multiplicidade premente da realidade, como se dá a atividade de delimitá-la, dividi-la, classificá-la, de construir conceitos e ferramentas para sua apreensão, sem que essa ação, meramente inventiva, desdobre-se em ausências e apagamentos? O perigo se instala justamente nos apagamentos. Não precisamos conhecer o que não foi dito, escrito ou legitimado como saber válido? O dilema traz à tona as limitações do pensamento humano diante do caráter difuso da realidade e, mais ainda, demonstra que o seu conceber, ver e sentir são marcados por discursos históricos de poder nada arbitrários, com objetivos determinados e determinantes.

Não foram sempre bem-vindos os objetos de investigação produtos da capacidade analítica do/a pesquisador/a a partir de sua compreensão da realidade e subjetividade. Seu conhecimento deve passar pelo crivo de paradigmas científicos estruturados pelo academicismo tradicional, vetor de valores e sentidos guiados por um único ponto de vista, o hegemônico, notadamente, branco, masculino, cis-heteronormativo, capitalista e eurocêntrico. Por isso, avolumam-se os pesquisadores/as em busca de novas teorizações, técnicas e metodologias sensíveis à natureza caleidoscópica dos objetos, mais ainda, à natureza diversa e dissidente dos/as sujeitos/as que fazem pesquisa. Sousa Santos (2019) assinala a imprescindibilidade de se buscarem alternativas

Para recuperar a ideia de que existem alternativas, bem como para reconhecer que as lutas contra a opressão que continua a ter lugar no mundo são portadoras de alternativas potenciais, é necessária uma mudança epistemológica. (SOUSA SANTOS, 2019, p.9).

Como pesquisadora negra, escolho caminhos alternativos, que destoam das referências científicas historicamente unilaterais, para as quais a minha existência como sujeito de agência causa, no mínimo, desconfiância. Carrego motivações emancipatórias que descartam estudos cujos objetos de pesquisa tenham que se apeguem para adequar-se às teorias herméticas legitimadas. Pelo contrário, entendo que as teorias devam sujeitar-se à riqueza sempre inapreensível dos objetos de pesquisa. Não raro, os objetos são ou envolvem sujeitos/as cujas vivências não devem mais cair no fosso das ausências epistêmicas. Entretanto, não defendo o abandono das teorias legitimadas, a proposta é pensar o tradicional reavaliando-o em prol da construção de outras lógicas, lógicas inversas, pluriversas. Sou produto dessas lógicas, e é sobre elas que quero falar. bell hooks (2020) ensina que a teoria serve para nos libertar, aprendi há tempo, e adianto que este trabalho nasceu do meu processo de alforria intelectual, psicológica e cognitiva.

Não há como enveredar por vias alternativas em estudos científicos sem a coragem de problematizar as ideologias que sustentam as opressões na ciência e aniquilam as diferentes possibilidades de conhecer. Ou mesmo sem abandonar os paradigmas que rejeitam conceitos que podem explicar as experiências diversas com a especificidade e fundamentos devidos. Obviamente, experiências invisibilizadas no ideário da modernidade não podem encontrar amparo no arcabouço científico hegemônico, porém são experiências robustas que, ora, se levantam insubordinadas. Elas partem de outras esferas de produção de conhecimento, são inscritas por outros/as sujeitos/as, abarcam outras práticas e utilizam outros caminhos crítico-interpretativos. É tempo de a *Outridade* (KILOMBA, 2019) reivindicar espaço.

Na arena dos estudos linguísticos, já empreendemos investigações bem transgressoras. Os estudos de estruturas, padrões e história da língua de outrora ampliaram-se e, hoje, abrangem desde as representações e signos expressos linguisticamente ou não, até a influência das identidades sociais no processo de ensino e aprendizagem de línguas. De certo, podemos nos situar como continuidade próspera da obra pungente de Ferdinand Saussure que, frente ao caráter multidimensional deste objeto, a língua, se sustentou sofregamente sob os moldes positivistas do período. Avançamos bastante. Hoje, é possível pensar em fazer ciências sociais vinculadas a

princípios ideológicos e políticos que correspondam a demandas específicas, de grupos específicos, por isso busco perspectivas alternativas. Interessam-me, por exemplo, aquelas que derivam de teóricos ou teóricas negros/as do hemisfério sul. Por ora, meu ponto é registrar a satisfação de termos desenvolvido a Linguística Aplicada nos estudos da língua.

Ao fazer Linguística Aplicada, encontro disposição para inserir-me em processos que conduzem à compreensão mais ecológica dos fatos e efeitos do ensino/aprendizagem de línguas. Não se trata de estabelecer a metodologia mais fantástica, mas de apropriar-me de estudos acadêmicos e, muitas vezes, de racionalidades não reconhecidas academicamente para ampliar a qualidade das informações sobre os atores/atrizes sociais que se cruzam nas aulas de inglês. Sinto-me respaldada pela premissa da ideia de indisciplina em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), acredito que limites disciplinares não devam ser impedimento para iluminarmos formas de sociabilidade, outrora e ainda, marginalizadas por suas dimensões de raça, classe social, gênero, sexualidade e nacionalidade.

Se a linguagem sustenta as práticas sociais de opressão e exclusão, ela torna-se ferramenta igualmente necessária para ruir as mesmas práticas. Sobre este ponto, alerto que minha linguagem, atravessada pelo histórico de dor e resistência de onde falo, também é matéria-prima deste texto e traduz minha existência como pesquisadora. Ora expresso-me subjugada pelos discursos acadêmicos que também me constituem e me garantiram acessos a espaços de poder ao longo da vida, ora não consigo expressar minhas reflexões sem o uso da linguagem de periferia e pouco *standard* através da qual signifiquei a maior parte de minhas experiências. Algum estranhamento é natural, outras reações podem não ser.

Convencida pelo argumento da *desdogmatização* de saberes e atenta à referida cientificidade hegemônica, disponho-me a compor bricolagens teórico-metodológicas para dar centralidade à *cor* em minha pesquisa, trazendo a variável *raça* no ensino de línguas. Raça e cor ganham sentido na educação linguística quando consideramos os corpos dos/as sujeitos/as que ocupam as salas de aulas regulares do Brasil: estudantes e professores/as de uma população composta por afrodescendentes em mais da metade. Por isso meu olhar parte dos estudos linguísticos, mas mira o racismo como dimensão que atravessa a construção das identidades sociais de raça e, por sua vez, é retroalimentado

pela linguagem. Esta convicção me conduziu a problematizar o lugar de subalternidade, desvalorização cultural e baixa autoestima reforçado também nas aulas de língua estrangeira, questão que pode ser trabalhada na formação de professores de inglês visando ao conhecimento e efetivação de práticas antirracistas em seus ambientes de atuação.

No mais, a comunidade acadêmico-científica precisa deslocar-se abrindo espaço para outras realidades, validando a capacidade autoral de pensadores/as, pesquisadores/as e sujeitos/as para quem este lugar tem sido negado há muito. É neste contexto que os argumentos *decoloniais* e epistemologias do Sul (SOUZA SANTOS, 2019) se erguem marcando a urgência de tensionar estes deslocamentos e evidenciar os saberes e universos simbólicos advindos dos povos excluídos do sistema mundo europeu. No entanto, não parece coerente, sequer possível, fazer *decolonialidade* ainda adotando metodologias de pesquisa assentadas no pensamento moderno ocidental. Como abandonar os saberes e modos de produção de saber que fundaram as linhas interpretativas que carregamos como cicatrizes discursivas?

Freire (2013) aponta a dificuldade de elaborarmos pedagogias de libertação enquanto ainda hospedarmos o opressor, sobretudo na esfera do *ser*. O processo de humanização e libertação deve advir de um protagonismo no que diz respeito a práticas sociais, políticas e epistêmicas, o que requer um exercício lento, constante e que poderá não ser totalmente efetivado em muitos anos. Assim, ciente de que me encontro neste limbo entre o pensamento único e a construção de saberes desgarrados do sistema-mundo moderno, pretendo apenas cortejar as *orientações* ditas decoloniais ou do Sul, e isso já é um grande avanço. Não devo dispensar os moldes científicos que conheço, repito, mas proponho alternativas. Simplesmente porque precisamos exercitar e experienciar novas tradições.

1.1.1 Sobre teorizar um objeto vivo e em movimento

A história da Linguística Aplicada se inscreve com embates recorrentes com a Linguística intitulada mãe, na busca por consolidação de seu espaço como área do conhecimento *per se*, destoando do conceito reducionista de disciplina *aplicadora da Linguística* conforme ainda se crê. Da primazia dos estudos voltados para o ensino de inglês como língua estrangeira nas décadas de 1960 e 1970 até o crescimento e consolidação da área frente à abundância de trabalhos publicados na década de 1990, a

Linguística Aplicada (doravante LA) alcança o *status* de área de investigação da linguagem em sociedade e toma novos rumos.

Os novos caminhos da área incluem a diversificação das metodologias de pesquisa. Em vez das pesquisas de cunho experimental de outrora, sobrepõem-se às pesquisas qualitativas orientadas pelo paradigma interpretativo que, por sua vez, prevê a produção do conhecimento a partir de leituras possíveis da realidade. Neste campo, a construção de episteme se dará no diálogo do/a pesquisador/a, sob a condição de sujeito constituído sócio-historicamente, com o seu objeto, também perpassado por implicações da estrutura social. Processo inevitável, já que temos a língua e sujeitos/as como matéria de estudo.

Frente à complexidade dos fenômenos linguísticos que emergem dos múltiplos contextos sociais, constata-se a urgência do trabalho interdisciplinar para sua análise e compreensão. Sob esta perspectiva, a LA passa a englobar pesquisas com aporte teórico proveniente de outras ciências sociais, a fim de focalizar os interesses nas regras sociais de produção da língua, observáveis nos ambientes de ensino e aprendizagem e fora dele. Uma proposta que se distancia de qualquer pensamento simplista sobre ensino de línguas, pelo contrário, sinaliza que a língua/linguagem resguarda elementos e opera funções mais complexas do que nomear o mundo. Assim, interessa lançar mão de métodos e ferramentas teóricas que deem sentido às experiências diversas, até antagônicas, envolvidas na prática da educação linguística.

A tônica da abordagem interdisciplinar é o afastamento dos limites disciplinares, das visões positivistas do conhecimento, da racionalidade descorporeificada¹, da ótica que não contempla a heterogeneidade e fluidez do sujeito social inscrito na e pela língua. Por este viés, a pesquisa em LA se volta para outras formas de sociabilidade e ilumina as histórias de vida marginalizadas, atravessadas pelas dimensões de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. São as *vozes do sul* (SOUZA SANTOS,

¹ Por ‘descorporeificada’ nesta expressão, me refiro a epistemologias que desconsideram as informações do corpo, não apenas do ponto de vista fenotípico e estético, mas como estrutura de expressão de identidades, subjetividades e manifestação de saberes inscritos pela memória ancestral. O corpo é linguagem sozinho, sem necessidade de palavras, provoca reações/respostas socialmente condicionadas como atitudes racistas, por exemplo. Por isso o corpo precisa ser integrado às análises e narrativas que se afastam dos paradigmas dito ‘universais’ ou que se pretendem decoloniais.

2004; SANTOS, 2000) se inserindo no universo acadêmico e revelando esquemas alternativos de compreensão do mundo e produção de conhecimento.

Quando se pauta na negação da ordem estabelecida no modo de fazer ciência e de interagir com os fenômenos investigados, a LA sugere novas teorizações e metodologias, desvinculadas ou, ao menos, apartadas dos paradigmas universais do conhecimento, produtos da racionalidade ocidental que objetificou o mundo fora do hemisfério norte por séculos. Este é o caminho para a *decolonialidade epistemológica*. (MIGNOLO, 2011). Em foco, encontram-se as questões das periferias dos centros hegemônicos de conhecimento de onde partiram ideologias coloniais, capitalistas, classistas, racistas, machistas que dividiram o mundo entre os conhecedores e os desconhecidos. Trata-se de um esquema de ruptura epistemológica sendo formado em prol de outras concepções e experiências de insubordinação, de sobrevivência.

Nesse contexto, a validade da teoria observa-se na medida em que ela pode ser aplicada em situações práticas. Kleiman (2013) aponta a urgência de abandonar teorias concebidas sob a ótica do norte e atentar para as especificidades locais com o ato de *sulear* as atividades acadêmicas em Linguística. Este exercício requer a adoção de uma postura sempre crítica, de um olhar disposto a acolher e compreender o acontecimento. O propósito será o questionamento constante do tradicional e do óbvio, buscando captar, mas também transcender, a visão cultural *de dentro*, desmontando o que foi naturalizado. Sabe-se que o que se tem entendido como *natural*, padrão, regular geralmente esconde iniquidades, promove invisibilidades e está diretamente ligado a discursos de controle social.

Contudo, não se trata meramente de compreender e interpretar as relações entre língua e sociedade. Importa que a investigação em LA tenha relevância social e se desdobre em conhecimento útil para os participantes do mundo real, com a articulação de saberes que contemplem os interesses e perspectivas dos sujeitos/as envolvidos/as no contexto investigado. Rojo (2006) reitera esta concepção quando reivindica um fazer compromissado com as *privações sofridas*. Para a autora, o linguista aplicado deve centrar-se na resolução de problemas de uso da linguagem em contextos específicos, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e favorecer mudanças sociais.

No ponto das privações sofridas, encontro-me comigo mesma e com o meu objeto de estudo– a formação de professores/as de inglês para o debate étnico-racial– questão viva e latente também na arena da LA. Quanto ao elo entre as questões raciais e estudos linguísticos, remonto a Bakhtin (2002) que pode contribuir para esta reflexão. Em um ponto que considero muito objetivo, o teórico explica o caráter ideológico dos signos, afirmando que “sem signos, não existe ideologia”. (BAKHTIN, 2002, p.31). As palavras, signos linguísticos, constituem os conceitos que formam os discursos que, por sua vez, constroem nossa ideia de realidade. As palavras carregam significados moldados a partir do pensamento das elites e concretizados por meio da linguagem em todos os setores sociais, especialmente na educação, instância controlada para aprisionar sujeitos/as em lugares de submissão. Ora, em uma sociedade estruturada a partir de um padrão eurocêntrico de poder, sustentada pela lógica de dominação colonial/capitalista através da qual se formou um sistema de classificação social, relações de produção e divisão de trabalho pautados prioritariamente na construção da ideia de *raça*, se tornam fundamentais no incorporar desta variável, nada periférica, às investigações concernentes ao uso da língua. Com base nisso, reitero que *privações sofridas* são a matéria-prima deste trabalho.

1.2 LOCAL DE PARTIDA: RELAÇÕES ENTRE A LEI 10.639/03 E O/A PROFESSOR/A DE LÍNGUAS

Em 1998, foi inserida a questão étnica na temática Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (PCN,1998). Mais tarde, em 2003, promulga-se a Lei nº 10639/03 que estabeleceu a obrigatoriedade do conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as disciplinas do currículo escolar de Ensino Fundamental e Médio nas diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2003). No ano seguinte, foram elaborados a Resolução 01/2004 (BRASIL, 2004) e o Parecer CNE03/2004 (BRASIL, 2004), instrumentos oficiais que, além de regulamentarem o cumprimento da Lei, estendem amplamente as prerrogativas deste documento, inclusive apresentando orientações quanto às atribuições das Instituições de Ensino nesse cenário. Mais especificamente, no artigo primeiro da Resolução 01/2004, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (doravante refiro-me a estas diretrizes como *Diretrizes Curriculares Raciais*). No Parecer CNE03/2004, por sua vez, entre outros encaminhamentos, explicita-se algumas ações a serem empreendidas pelas Instituições

de Ensino Superior que abrigam programas de formação inicial ou continuada de professores, dentre as quais, está a inclusão de temáticas e questões concernentes aos afrodescendentes no conteúdo das disciplinas e atividades curriculares. Em contrapartida, os programas de formação de professores parecem permanecer desconectados da realidade concreta das salas de aula multiétnicas do Brasil, e dos 56% de afrodescendentes de que é constituída a sua população².

É importante sinalizar que a Lei 10.639/03 foi modificada pela Lei da 11.645/08, após 5 anos da sua promulgação. A Lei 11.645/08 torna obrigatório, nos ambientes educacionais de nível fundamental e médio do Brasil, o ensino-aprendizagem da luta dos povos originários brasileiros, sua história, cultura e contribuições na formação da sociedade nas áreas social, econômica e política (BRASIL, 2008). Desta forma, todos os encaminhamentos de ordem política, administrativa e pedagógica indicados para viabilizar o ensino de história e cultura afrodescendente devem ser estendidos aos povos indígenas. Trata-se de uma proposição fundamental para a reflexão sobre a escravidão, genocídio, epistemicídio, estigmas, opressões e desigualdades vividas pelo povos originários também. No entanto, neste trabalho, tive como referência basicamente o conteúdo da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Raciais pautadas no afrodescendente. Dadas as especificidades e complexidade das experiências destes grupos no campo das relações étnico-raciais, penso que o tratamento das temáticas requer um estudo respeitoso e comprometido com os seus contextos particulares. Por isso defendo que é necessário difundir informações e orientações qualificadas sobre os povos indígenas, sobretudo no que se refere a práticas pedagógicas. Como não abarco tal conteúdo, preferi trabalhar com a versão anterior da legislação.

Até recentemente, pensar na dimensão étnico-racial no ensino de língua estrangeira causava surpresa. No entanto, a LA se encontra em um momento profícuo para a problematização dos componentes sócio-históricos que constituem a língua e que a língua ajuda a constituir. Sobretudo no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, as pesquisas envolvendo raça/etnia e racismo têm se avolumado, vide Alves (2018), Coutinho (2019), Nascimento (2017), Oliveira (2019), Pinto Júnior (2020), Silva (2009), Souza (2013), Woginski (2018), só para citar alguns. Os trabalhos apontam caminhos em direção às políticas curriculares, formação de professores/as, construção de material

² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral divulgada pelo IBGE no último trimestre de 2019.

didático, identidade racial de docentes e outros vieses. Entre outras vantagens, os estudos que levam em consideração a Lei nº 10639/03, podem oportunizar os/as estudantes de inglês a se conscientizarem sobre sua cultura e si próprio, tanto em sua língua quanto na língua em aquisição. Essa experiência, libertadora e antirracista, pode suscitar reflexões quanto à questão da identidade cultural, pertencimento étnico, convivência democrática entre culturas, assim como preparar afrodescendentes para ações politizadas frente a desigualdades raciais com as quais se defrontem.

Para tanto, interessa revelar como os discursos e valores que perpetuam a exclusão do negro/a repercutem no cotidiano destes/as sujeitos/as, sobretudo na educação. Educação que pode ser determinante das oportunidades de acesso a bens simbólicos e materiais na sociedade, se este direito não tem sido devidamente garantido ao/a negro/a, sua cidadania se encontra limitada. Na dimensão curricular, a exclusão do negro ocorre a partir de alguns mecanismos bem comuns: a) as circunstâncias de invisibilidade; b) o silenciamento; c) a interdição do conhecimento sobre sua história e cultura e d) a reprodução de estereótipos. Assim, também na escola, o/a negro/a encontra-se no exílio dos espaços simbólicos, de onde costumam ser retirados apenas para ilustrar representações de submissão, tais como o/a escravo/a, o servo/a, o assalariado/a, o/a marginal, o/a inferior. (SILVA, 2001). Pressupõe-se, então, que as experiências educacionais de negros e negras no Brasil devam desencadear mais processos opressivos do que libertários.

Diante dessa realidade, para a implementação de mudanças significativas que atendam às políticas educacionais, a práticas antirracistas e às demandas de ensino de línguas, cabe a promoção de saberes voltados para desconstrução da superioridade cultural europeia tão comum nos currículos das licenciaturas responsáveis pela formação dos/as professores/as de línguas. De acordo com Moita Lopes (1996), em geral, no que tange ao trabalho com a linguagem, os/as professores/as obtêm treinamentos sobre a utilização de técnicas próprias das metodologias de ensino de línguas, contudo, não lhes é oferecido conhecimento teórico acerca do papel que desempenham na construção da identidade social dos/das estudantes. Com argumento semelhante, Ladson-Billings (2006) afirma que muitos/as professores/as têm boa vontade, são inteligentes, bem-informados, passam nos exames, porém, têm formação acadêmica e experiência limitadas para trabalhar com as diferenças. Por isso, são incapazes de problematizar o currículo, o

material didático e as ideologias circulantes sobre desigualdades e privilégios. Não preparados, por insegurança, recusam-se a avançar certos limites em sua prática.

Não ignoro que já existem muitas experiências registradas sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Raciais nas salas de aula brasileiras (CAVALLEIRO, 2001; FERREIRA, 2006; PEREIRA, 2010; SANTOS, 2011; SILVA, 2001), hoje, nos repositórios das universidades, já encontramos muitos artigos, dissertações e algumas teses sobre o assunto, algumas apontam práticas exitosas, outras questionáveis. No entanto, as ações desenvolvidas para este fim geralmente partem da iniciativa isolada e pontual de profissionais preocupados/as com a questão. Parece não haver um movimento sistemático para integrar as diretrizes aos cursos de formação de professores/as, por exemplo, sobretudo, no que toca à articulação do debate sobre raça com as especificidades e natureza de cada área de estudo.

Com o objetivo de disponibilizar um trabalho científico de conteúdo teórico, metodológico e multirreferencial sobre a temática, aproprio-me desse debate e trago como proposta investigar quais os impactos do conhecimento das questões étnico-raciais e das culturas de matriz na atuação na formação de professores/as de inglês. Em tese, pretendo construir um aporte teórico que fundamente a abordagem da dimensão racial no ensino de inglês, a partir das orientações dos documentos oficiais que contextualizam a Lei 10639/03 e de teorias linguísticas, pedagógicas e antirracistas contemporâneas, tais como a compreensão do Inglês como Língua Franca (JENKINS, 2015; DUBOC e SIQUEIRA, 2020); Interculturalidade (MENDES, 2007, 2008; WALSH, 2012); a Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 2006; FERREIRA, 2006b, 2007, 2011; SOLÓRZANO e YOSSO, 2009) e Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015a, 2015b; MOSLEY, 2010).

Para este fim, visei a identificar que experiências de formação acerca das culturas de matriz africana e relações étnico-raciais professores de inglês costumam ter antes de iniciarem o exercício pedagógico. Igualmente me interessava investigar qual a compreensão prévia desses/as profissionais sobre a temática e de que maneira reagiriam a um processo de formação específica sobre raça/etnia no ensino de língua inglesa. Era importante analisar também que atitudes/discursos os/as sujeitos/as da investigação manifestam ao produzir e apresentar materiais didáticos comprometidos com as questões étnico-raciais. Estas dimensões são retomadas no ponto da apresentação dos objetivos geral e específicos deste trabalho. Por ora, em suma, registro que a pesquisa visa a

descrever os procedimentos voltados para tornar professores/as de inglês capazes de materializar as diretrizes da lei racial em seu trabalho apropriadamente.

1.2.1 Velhas demandas, novas paragens

Políticas públicas e ações afirmativas têm sido propostas e implementadas para suplantar as consequências sociais do racismo estrutural e ideológico enraizado por séculos no Brasil. Em tese, propõe-se a erradicação do racismo, preconceito e discriminação por vias educacionais e formativas.

De modo similar, nas últimas décadas, as questões culturais e ideológicas implícitas no ensino de língua inglesa têm sido discutidas por diversos autores. (PENNYCOOK, 1994; MOITA LOPES, 1996; RAJAGOPALAN, 2003; ORTIZ, 2004; SIQUEIRA 2005). Dessas leituras, compreende-se a perspectiva de confrontar a orientação reprodutivista do ensino/aprendizagem de inglês, prática por meio da qual se propagam a cultura e os valores associados à língua sem qualquer critério. Esta postura sugere uma relação colonizada, acrítica e marcada pelo desejo de assimilação da cultura do país estrangeiro. Os mesmos autores apontam para a necessidade de desconstrução da concepção do inglês como instrumento de alienação, orientado pelo treinamento e manutenção do *status quo*. Aprofundando a questão, Rajagopalan (2005) assinala a importância de trabalhar com o ensino de inglês articulando estratégias de resistência. Resistir, nesse sentido, seria interagir com a influência estrangeira de maneira questionadora, não assimilacionista, em busca de um diálogo enriquecedor entre os parâmetros culturais locais e os de fora com o intento de estabelecer relações não hierarquizadas.

Nesse bojo, a língua inglesa segue em progressiva difusão, tanto pelo seu prestígio quanto pelo seu *status* de língua internacional e, embora seja utilizada por inúmeras comunidades ao redor do globo, ainda remete a relações assimétricas de poder e à supremacia de determinados povos sobre outros. O colonialismo britânico e a forte influência político-econômica e cultural estadunidense no mundo são as principais representações dos ideais supremacistas atrelados à língua inglesa. Este e outros valores das culturas dominantes, majoritariamente dos Estados Unidos, costumam ser disseminados nas referências bibliográficas, metodologias e discursos de aulas das licenciaturas onde professores/as de inglês se formam. A conjuntura favorece a absorção

de mensagens que legitimam o aprendizado da língua a partir do repertório linguístico e cultural dos países do *inner circle* (KACHRU, 1985), ao passo que outros povos e culturas são estereotipadas. Talvez esta exaltação do modo de falar, estilo de vida e cultura do nativo branco americano/britânico justifique comportamentos extremos por parte de alguns estudantes de inglês, isto é, rejeição total ao idioma ou um desejo desmedido de ser e viver igual a esta idealização de sujeito.

Na contramão desse processo, este trabalho apresenta iniciativas voltadas para os estudos étnico-raciais e as culturas de matriz africana nas aulas de inglês. A proposta é contribuir para a formação da identidade e elevação da autoestima de estudantes afrodescendentes, assim como conscientizar estudantes não-negros/as do seu lugar junto aos conflitos instaurados pelas relações raciais. Este objetivo pode ser alcançado por meio de transformações quanto ao pensar, agir e dizer de professores ao abordarem questões culturais, sociais, políticas, éticas e, sobretudo, raciais em suas salas de aula.

A inserção das questões étnico-raciais no ensino de inglês pode redimensionar o lugar do aprendizado desta língua no imaginário de docentes e estudantes. Legítima e necessária, essa adesão pode oferecer oportunidades de acesso aos bens materiais e simbólicos das comunidades de matriz africana, favorecendo a compreensão de similaridades e diferenças entre as culturas negras participantes da interação global via língua inglesa. Para atender a esta perspectiva, é preciso acreditar que o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE) deva acontecer para além do mero desenvolvimento de habilidades linguísticas. As premissas de promover a convivência democrática entre culturas; de instigar reflexões acerca de identidades culturais locais diante do global e de contribuir para a formação de sujeitos/as críticos/as e atuantes no contexto social de que fazem parte devem ser sistematicamente consideradas. Sem esta compreensão, não é possível dar curso à proposta de inserção das questões étnico-raciais e cultura negra nas aulas de ILE.

No entanto, alguns estudos atestam que professores/as de inglês demandam experiência acadêmica para o trato de questões com forte carga ideológica em suas aulas (SANTOS, 2011)³, a exemplo das questões étnico-raciais. Os/as profissionais atuam em sala de aula pautando seus discursos e atitudes em crenças e teorias pessoais.

³ Neste trabalho, o sobrenome SANTOS aparece referindo-se a dois autores, Joelma Silva Santos e Milton Santos. Atentar para os anos de publicação das obras para diferenciá-los, respectivamente, 2011 e 2000.

(BARCELOS e ABRAHÃO, 2006). Assim sendo, a implementação dos estudos étnico-raciais nos cursos de formação de professores de inglês pode contribuir para incitá-los/as a desenvolver práticas mais interventivas e apresentar posicionamentos mais politizados sobre a questão. Paralelamente, a natureza complexa e polêmica inerente aos debates culturais e político-ideológicos junto ao ensino de inglês pode complementar a formação acadêmico-profissional dos/as professores/as, direcionando-os/as ao engajamento crítico-reflexivo preconizado pelas abordagens contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas. Finalmente, o acesso aos estudos raciais tende a reformular a identidade social de raça dos/as sujeitos/as também, isto geralmente amplia o comprometimento com o tema.

Em síntese, do ponto de vista político, nota-se um grande avanço com a promulgação da Lei nº 10.639/03, já que ela traz perspectivas de reparação histórica à população negra nos contextos educacionais formais. Em contrapartida, na prática, nos confrontamos com uma realidade concreta— o despreparo de professores/as para efetivar as prerrogativas da Lei em sua prática pedagógica. Pressupondo que este cenário também se reproduza nos cursos de graduação em Letras, o seguinte problema impõe-se:

Se os cursos de graduação em Letras com inglês ainda não disponibilizam formação pedagógica específica para abordar as questões étnico-raciais e as culturas de matriz africana no ensino desta língua, como tal carência tem reverberado na abordagem da questão pelos/as professores/as?

Para além da problemática central, formulei algumas questões ‘suleadoras’ com base em minhas crenças iniciais e estudos já publicados acerca do problema:

- (i) Os documentos oficiais relacionados à Lei 10639/03 oferecem orientações gerais para sua implementação nas instituições de ensino superior, contudo, os cursos de formação de professores de inglês carecem de fundamentos e aplicações práticas mais específicas para o ensino desta língua. Então, de que maneira disciplinas do currículo de letras com inglês das universidades públicas baianas têm incorporado a questão étnico-racial no seu conteúdo teórico-prático?
- (ii) Os/as professores/as de inglês, formados ou em exercício, precisam se apropriar de conhecimento teórico e metodológico para lidar com questões

étnico-raciais no ensino de inglês. Do ponto de vista teórico-metodológico, como pode ser estruturado um curso de formação de professores/as de inglês que vise à abordagem das questões étnico-raciais e das culturas negras em suas aulas?

- (iii) A participação em um curso de formação voltado para o debate das questões étnico-raciais e das culturas de matriz africana pode redimensionar a identidade social de raça dos/das docentes. Em vista disso, como este processo repercute no seu comprometimento para abordar esta temática na escola?
- (iv) A compreensão das implicações da própria identidade social de raça do/a determina a forma com o/a professor/a se posiciona frente ao trabalho com as questões étnico-raciais. Quais os impactos disso somado ao estudo da categoria raça, relações étnico-raciais e as culturas de matriz africana na maneira com que os/as docentes elaboram/desenvolvem materiais didáticos que contemplem a abordagem desta temática?

Nota-se que as estratégias de combate ao racismo inscritas nas políticas educacionais brasileiras não têm sido eficazes ao ponto de garantir a implementação sistemática de ações e metodologias que atendam a pauta racial a que são endereçadas. O cenário aponta a urgência de descolonização dos currículos e de descolonização intelectual dos/as professores/as para dissolver concepções distorcidas acerca das culturas de matriz africana e as questões que envolvem o negro. Avançando no quesito revisão curricular, logo em seguida, esbarramos na problemática da formação de professores/as. A revisão dos currículos universitários traz a reboque a demanda de instrumentalizar professores/as, inclusive professores/as formadores/as de professores/as para promoverem práticas que modifiquem os paradigmas, crenças e valores que orientam os currículos atuais, sobretudo no que se refere às representações relacionadas ao grupo étnico-racial negro ou à ausência total de representação deste grupo. Para tanto, a direção mais indicada parece ser a de dar-lhes acesso a estudos sobre a história, culturas e narrativas negras silenciadas, revelando as estruturas racistas e discursos opressivos instalados nas várias dimensões do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Esta experiência formativa deve sensibilizar os/as educadores/as sobre a importância do pleito das políticas educacionais aqui citadas.

1.2.2 Diretrizes da *Lei Racial*: bússola para educação antirracista

As Diretrizes Curriculares Raciais estendem amplamente as discussões sobre as prerrogativas da Lei racial, circunstanciando, dentre outras questões, orientações quanto às atribuições das Instituições de Ensino Superior que desenvolvem programas de formação inicial ou continuada de professores. Entre elas, a inclusão de temáticas concernentes aos afrodescendentes no currículo das licenciaturas. Contudo, o pleito dos documentos oficiais parece não se materializar nas universidades. Dado verificado em investigações empreendidas por Coelho (2006), Gomes *et al.* (2005), Santos (2011) com base na análise de aulas, planos de disciplinas, ficha dos alunos, obras de formação, material didático e artigos publicados nas últimas duas décadas. Nesse contexto, inserem-se as Licenciaturas em Letras, responsáveis pela formação para o trabalho com os componentes de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira do currículo escolar. Indícios, portanto, de que os/as professores/as de inglês formados e em formação carecem de formação pedagógica e metodológica para atender às políticas educacionais propostas. (CUNHA, 2011; PAIVA, 2006).

A abordagem das questões étnico-raciais no ensino de inglês encontra solo na corrente crítica que atravessa estudos no campo da Linguística Aplicada nas últimas décadas. Teóricos e pesquisadores (MOITA LOPES, 1996; PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003; GIMENEZ, 2011; SIQUEIRA, 2005; PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018) propõem um espaço acadêmico consciente da dimensão político-ideológica, intervencionista, social e crítica do ensino de línguas. Essa é uma meta que pressupõe a construção e apreensão de saberes marcados sócio-historicamente, além da compreensão de fenômenos linguísticos associados ao mundo real. Ou seja, a corrente crítica da Linguística Aplicada vincula o ensino de línguas à prática social e ao sujeito socioculturalmente inscrito e, enfim, pode assistir os estudos sobre ensino-aprendizagem de inglês se deslocar do pragmatismo das teorias, métodos e técnicas de aquisição de línguas para a educação linguística.

Alinha-se ao cenário da Linguística Aplicada, com perspectivas análogas, a Pedagogia Crítica, em defesa da pedagogização crítica do/a professor/a de línguas ao propor: o engajamento de um/a profissional apto/a a questionar a hegemonia do inglês, a problematizar as relações de poder político e econômico enredadas na configuração dessa língua como língua global e, portanto, disposto a evitar que o *global* se torne *globalizante* de comportamentos, valores e atitudes. As premissas da Pedagogia Crítica associadas ao ensino de línguas, trazem à cena o/a educador/a linguístico/a que se nega a reproduzir a

correlação assimétrica de culturas— existente em contexto mundial—em suas aulas. Um/a educador/a preocupado/a com a emancipação dos/as estudantes, com a afirmação das diferenças e desconstrução das desigualdades sociais provenientes delas.

Essa perspectiva ecoa e encontra os princípios da Teoria Racial Crítica (DELGADO, 2009; FERREIRA, 2006, 2015a, 2015b, 2007; LADSON-BILLINGS, 1995, 2006, 2009; GILLBORN, 2006; SOLORZANO; YOSSO, 2009) construto teórico que propõe uma análise racial das questões que envolvem o negro na educação e indica que somente por este viés— um recorte racial— é possível compreender os obstáculos educacionais enfrentados pelos negros. Diante disso, a Teoria Racial Crítica preconiza a elaboração de estratégias através das quais tais obstáculos podem ser resistidos e superados, entre elas, constam algumas perspectivas e implicações para a formação de professores.

Por meio de pesquisa sobre o assunto, desenvolvida no Sul do Brasil, Ferreira (2006) confirma o argumento de despreparo dos docentes de língua estrangeira para o trabalho com as questões étnico-raciais. A autora registra que 87% dos seus 46 professores/informantes consideram importante discutir raça/etnia em aulas de inglês, em contrapartida, declaram carecer de embasamento para conduzir a discussão. Nesse trabalho, foram documentadas as crenças dos docentes pesquisados acerca da abordagem do tema raça/etnia nas aulas de inglês, que oscilam entre as seguintes acepções: a) acreditam no mito da democracia racial brasileira, logo, se não há racismo no Brasil, não há problemas raciais a serem confrontados em aulas; b) creem que seja necessário discutir a temática raça/etnia nas aulas de inglês, sem enfatizá-la, mas diluída em outros conteúdos ou debatida quando surgirem questionamentos relacionados; c) acreditam ser mais prudente evitar a discussão sobre raça/etnia, já que é um assunto polêmico e considerado tabu para alguns estudantes.

Em Salvador, desenvolvi um estudo de caso no Centro de Estudos Afro-Orientais e atestei a relevância de uma formação sólida no que tange ao trabalho com temas de forte carga ideológica no ensino de inglês. Essa pesquisa apresenta a análise da prática do professor de um curso de inglês instrumental cuja ementa prescrevia a utilização compulsória de textos pautados em questões étnico-raciais⁴. A efetivação dos objetivos

⁴ O estudo compreende parte do meu trabalho de mestrado, orientado pela Prof.^a Dr.^a Adelaide Pereira de Oliveira, desenvolvido no PPGEL-UNEB, concluído em agosto de 2011.

do curso foi dificultada pela abordagem metodológica do profissional que se restringia a incitar os/as estudantes a discutirem a temática entre si, enquanto intervia apenas para corrigir aspectos linguísticos de suas falas. Por parte dele, não havia quase nenhum desdobramento, problematização ou questionamento quanto aos assuntos ao longo do processo.

Observei, também, que o professor prescindiu de posicionamento crítico e interventivo frente a a) opiniões divergentes, até equivocadas, dos estudantes; b) interpretações destoantes dos argumentos veiculados nos textos, passíveis de correção ou redimensionamentos; c) aprofundamento dos temas ou ampliação dos debates; e d) validação de questões adicionais trazidas pelos/as estudantes.

A partir desta experiência e da minha própria trajetória como estudante de Letras, concluí que os cursos de letras com inglês precisam estender a formação específica dos/as professores/as para além dos conhecimentos teórico-metodológicos relativos ao processo de aquisição de línguas. Crenças pessoais, valores, constituição identitária, vínculos políticos e ideológicos destes/as sujeitos/as tendem a interferir na maneira com que concebem a prática pedagógica impactando suas ações e discurso nas aulas. Então importa que estes/as profissionais tenham acesso a perspectivas críticas de ensino-aprendizagem de línguas, a fim de que reflitam sobre o cunho ideológico, político e cultural veiculado pela língua que ajudam a disseminar, inclusive, chegando a compreender que estes são encargos éticos da profissão docente.

No caso do professor participante da referida pesquisa, por exemplo, constatei que ele não apenas carecia de uma formação —acadêmica e não acadêmica— que o estimulasse a se engajar em um fazer pedagógico crítico e mais interventivo, como também não estava disposto a abordar questões étnico-raciais nas aulas de inglês, pois desconsiderava a validade do conteúdo neste contexto. Além da ideia limitada, embora comum, sobre suas atribuições como professor de inglês, havia questões daquele professor negro com a própria identidade social de raça que comprometiam seu posicionamento frente ao trabalho com o tema. Consequentemente, isso interferia nos possíveis resultados positivos pretendidos com o trabalho proposto.

A concretização de um trabalho crítico-reflexivo envolvendo as relações étnico-raciais e a culturas negra nos ambientes de ensino parece depender justamente de informação sobre tais questões, uma vez que o alheamento costuma ser o maior entrave

na apropriação adequada dos temas. Nesta pesquisa, tive como objetivo geral *estruturar orientações teórico-metodológicas, específicas e aplicadas, para o trabalho com os conteúdos étnico-raciais e as culturas de matriz africana na formação de professores de inglês*, visando a contribuir para a multiplicação desta prática em outros contextos.

A fim de atingir esta meta, tracei objetivos mais específicos:

Fazer um levantamento das principais universidades baianas que têm integrado as questões étnico-raciais à grade curricular dos cursos de Letras com inglês para fins de exploração do problema;

- a) Elaborar um projeto e curso de extensão tendo como parâmetro as experiências acadêmico-profissionais e identidade étnico-racial dos professores cursistas, sua compreensão e posicionamento crítico frente ao debate das questões étnico-raciais;
- b) Promover junto aos/às professores uma formação condizente com orientações teóricas de natureza linguística, pedagógica e antirracista, tais como Teoria Racial Crítica; Letramento Racial Crítico; Decolonialidade no Ensino de Línguas; Inglês como língua franca;
- c) Avaliar o impacto do curso no desenvolvimento ou transformação da identidade social de raça dos/as cursistas, bem como a disposição para abordar as questões étnico-raciais em suas aulas;
- d) Produzir um livro de atividades a partir da experiência de formação para fins de atender à demanda da escassez de material didático afrocentrado no ensino de inglês.

No próximo capítulo, detalho sobre o local, a população e o método utilizado para desenvolver a investigação e outros desdobramentos.

1.3 LONGE DE SER UMA *OUTSIDER*: MILHAS MARÍTIMAS DA PROFESSORA-PESQUISADORA

As linhas seguintes traduzem um pretensioso exercício autobiográfico e acadêmico de associar as minhas experiências pessoais ao universo de execução da pesquisa. Acredito na importância de oferecer à apreciação pistas das vivências que me constituem como autora/sujeita das teorizações que me disponho a co-construir, mais ainda de como se deu o meu Letramento Racial Crítico pessoalmente e profissionalmente. Delineio o lugar de onde partem minhas análises, intervenções e discurso e, assim, acredito tornar possível constatar que, na cena dos estudos étnicos e das intempéries de sociedade racista, estou longe de ser uma *outsider*.

Esta narrativa é, acima de tudo, um marcador do viés político e empírico do conteúdo que disponho. Político porque tomo como objetivo criar inteligibilidades que estimulem a construção de um pensamento crítico sobre as relações raciais na Educação. E empírico porque componho tais reflexões baseada nas minhas experiências como sujeita afro-brasileira, mulher, professora e pesquisadora ativista dentro do debate racial. Essas memórias me afetaram positiva e negativamente e, hoje, ajudam-me a compreender a rica e complexa influência de fenômenos históricos, culturais e sociais na minha constituição identitária e visão de mundo.

Relato, sobretudo, eventos acontecidos no espaço da escola. Esta microestrutura de mundo onde meus estudos se materializam. Lugar em que concepções socialmente sustentadas reverberam e se reproduzem. Dentre elas, estão as desigualdades raciais em suas inúmeras facetas. Como não podemos dizer que apenas o segmento escolar consolide a dinâmica das relações raciais no Brasil, narro episódios vividos em outras esferas também. Advirto, no entanto, que as implicações e nuances dos relatos só podem ser compreendidas se admitirmos que o racismo *se manifesta escondido* nas interações cotidianas. Do contrário, será improvável interagir honestamente com esta narrativa.

Das cenas iniciais, recobro sem esforços. Remonto aos dias de aula na escolinha privada próxima do bairro onde residia. Eu e meus irmãos gêmeos mais novos não tivemos a experiência da creche. Nosso primeiro contato com a educação formal se deu a partir de um nível então chamado de *infantil* aos 4 anos de idade, relativamente tarde. Tratava-se de uma escolinha privada do bairro San Martin, comunidade de baixa renda da periferia de Salvador. A maior parte do alunado era composto por filhos e filhas de funcionários públicos ou operários de indústrias cujos convênios garantiam bolsas de estudos em entidades educacionais. Eu e meus irmãos fazíamos parte do primeiro grupo.

Ali, ocorreram nossas primeiras interações com crianças desconhecidas, diferentes daquelas com as quais convivíamos compulsoriamente na vizinhança imediata. Inauguravam-se as surpresas com o estranhamento de outras crianças a nós. Inicialmente, a inocência nos protegia de uma compreensão mais lúcida dos dedos apontados, dos risinhos indisfarçados, dos apelidos, da prática habitual de sermos escolhidos por último nas brincadeiras coletivas ou da insólita coincidência de nos aglutinarmos com os *semelhantes*. Nada parecia extraordinário, ainda assim, algo era vigorosamente sensível.

Ao suprimir certas percepções, transferimos a dor para outro lugar. Aos poucos, meus irmãos se tornavam mais travessos, eu, mais estudiosa.

A escolinha só atendia até o quarto ano primário, então mudamos de instituição para cursar as séries do quinto ao oitavo ano. Mais uma vez, um ambiente de interações *diferenciadas*. Novamente, uma escola privada de um bairro adjacente, uma escola grande para a localidade. Tempos mais dispendiosos para meu pai, porém, nada o dissuadia da convicção de garantir-nos educação de qualidade. Com a mesma solidez, ele não nos permitia esquecer que estudar muito e apresentar boas notas era uma obrigação, cujo cumprimento determinaria o rumo de nossas vidas. Parecia responsabilidade demais.

Promove-se muito o argumento de relevância da família para a saúde mental e afetiva das crianças. Ouso afirmar que, para crianças negras, a ação da família se torna uma condição elementar contra patologias de natureza mental e afetiva. Por sorte, logrei o privilégio de ter a presença materna e paterna muito próxima acompanhando meus passos. Neste ponto, cabe uma breve apresentação de meus pais.

São anos iniciais da década de 1980. Minha mãe é uma jovem parda, técnica em Agronomia, natural de Cruz das Almas que, grávida, se casa com urgência para sair do interior *dignamente* e seguir o marido recém aprovado em um concurso público do Estado. Viveria em Salvador dali em diante. Seu primeiro ano na capital foi marcado por choques culturais diversos, saudade de casa e solidão. Afinal, além de não poder contar com a companhia do esposo a maior parte do dia, não conhecia ninguém, não queria explorar o lugar, era aterrorizada por histórias macabras sobre a cidade grande. Sua filha era a única distração e a nova gravidez prometia duas outras. Em dois anos, éramos uma família de cinco. Logo, Maria José, dona Zezéu, se tornara uma mãe e dona de casa irrepreensível, afora os filhos, pouco lhe interessava. Por obra dela, carinho, cuidado, apoio incondicional, orientações e orações diante do oratório budista emolduraram nossa infância e foram infraestrutura da nossa formação humana mais primária.

Meu pai, homem negro, também cruzalmense, sempre foi mais urbano. Viver na capital era seu objetivo desde cedo. O curso técnico em Edificações lhe garantiu a entrada no funcionalismo público, categoria da qual fez parte atuando no IPAC (Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia) localizado no Pelourinho. Bem articulado, se envolveu rápido com a dinâmica da comunidade local, dando início a sua longa trajetória no grupo Olodum, uma organização não governamental do movimento negro baiano.

Cada vez mais comprometido com as ações de combate à discriminação racial empreendidas pelo grupo, tornou-se um militante acirrado da causa e, mais tarde, passou a compor a diretoria da entidade. A adesão ao ativismo negro e ao grupo Olodum reverberou fortemente em nossa casa. Crescemos embalados pelas canções de protesto da banda, participávamos de ensaios, festivais de música e artes e desfilávamos orgulhosos as camisas com temas oriundos da cultura africana em circunstância do carnaval. Vivíamos imersos em um divertido universo de som, conteúdos e cores que, só depois, ganharia conotação de luta para nós. Essas experiências fundaram nossa consciência racial e política.

Retomando minha trajetória escolar, como mencionei, soava estranho ter a responsabilidade de determinar o rumo da vida já aos 10 anos, porém entendia a seriedade da orientação. Não somente porque acreditava ter uma dívida a pagar pela luta de meus pais, mas porque inconscientemente compreendia as propriedades da minha pele, precisava suplantá-las. Distingo bem esse efeito psicossocial do racismo hoje- a necessidade de um desempenho acima da média. Não apenas para fins de satisfação pessoal, mas para ser visibilizada. Fanon (2008) discorre sobre a importância do reconhecimento para o negro ao sinalizar sua preocupação constante com a autovalorização. Supostamente, se trata de uma condição mental que encerra uma busca viciosa por valor e mérito. Talvez, essa seja uma triste verdade.

Da segunda fase escolar, preciso destacar dois eventos. O primeiro se inicia com minha convocação à sala da diretoria. Lá, soube que meus irmãos tinham, juntos, agredido um colega de classe. Determinaram que só deixariam a escola com a presença de um dos nossos pais. Estavam detidos. A história era bem corriqueira para nós, mas o desfecho foi inaceitável para as outras pessoas. Envolvia um colega de classe, mais forte, branco, popular, já conhecido por seu comportamento opressor com colegas. Mais uma vez, de inúmeras, o garoto, após empurrá-los violentamente no corredor durante o intervalo, chamou-lhes de *Faísca e Fumaça*, nomes de uma dupla de urubus, personagens de um desenho animado famoso na época. Inconformados com a situação já denunciada várias vezes, e sempre ignorada, mas cientes de não poderem confrontar o garoto mais forte sozinhos, se uniram e revidaram as agressões da maneira que consideraram mais justa aos 12 anos de idade. Diante de um quadro tão complexo de agressão física *versus* agressão verbal e racismo, qual seria o posicionamento mais lúcido por parte da escola? Segundo a gestora, meus irmãos não podiam voltar para casa antes de uma conversa com nossos

país, ela não podia compactuar com comportamentos agressivos naquele ambiente. Uma patente culpabilização do discriminado. O problema era nosso!

Por outro lado, o uso de termos pejorativos e depreciativos endereçados a estudantes negros, prática que contribui significativamente para uma formação identitária negativa, sequer foi considerado um inconveniente. Pereira (2010) ensina que, embora afirme igualdade, a escola desonera-se de lidar com a diversidade existente em seu interior há décadas. No caso das desigualdades raciais, brotam comportamentos nada igualitários nesse ambiente rotineiramente, e impressionam pela naturalidade com que são manifestos. Meu pai, mesmo decepcionado, defendeu veementemente meus irmãos, também exigiu a abertura de um espaço de debate sobre questões raciais ali. Nesse ano, a escola promoveu sua primeira *Feira das Nações*, incluíram alguns países africanos no evento e nos deram lugar de destaque nas apresentações. Suficiente! Estava paga a dívida com a família. A escola não podia perder três estudantes. Eram três mensalidades pagas assiduamente.

Através dessas recordações, atento para o fato de que agressões com conotações raciais são práticas bem antigas, mais antigas do que o advento do conceito *bullying* com toda sua popularidade hoje. Vivi inúmeras experiências dessa natureza, mesmo à sombra da imagem de *aluna aplicada*. As boas notas não me livraram dos apelidos ou xingamentos gratuitos, pelo contrário, o destaque positivo como estudante chegava a garantir alguns ataques. Fato que posso ilustrar facilmente. Ao final da entrega das provas, a professora de matemática fez uma fala elogiando os/as estudantes que tiveram êxito na avaliação. Meu nome foi mencionado, havia logrado umas das duas melhores notas da turma. A alegria de ter meu desempenho validado publicamente logo cedeu ao susto com a voz de um colega que questionava: *Melhor nota? Quem? Aquela desgraça preta ali?* Não reagi. Alguns colegas riram. Outros olharam para a professora e aguardaram uma atitude. Ela fingiu distração. Talvez, todos tenham escutado, exceto ela. Seu silêncio significou bastante. Vi muitos sentidos expressos no semblante dos/as estudantes brancos/as, e eram diferentes dos que encontrei nos olhos dos/das colegas negros/as.

Atualmente, entendo mais: a não intervenção do docente em tais ocasiões, além de naturalizar práticas discriminatórias, envia uma mensagem de aprovação ao dito ou feito. Triste. Não parece aceitável que princípios pedagógicos elementares para o trabalho com a cidadania e respeito ao outro possam ser negligenciados, enquanto sujeitos/as em

formação ficam à mercê de suas próprias opiniões precárias. De minha professora, intimamente, esperei não só a repreensão, mas a problematização da atitude do estudante seguida de uma conversa coletiva densa sobre racismo. O fato deveria ter a amplitude do meu choque. Hoje, relaciono o episódio a um argumento de Pereira (2010, p.56) novamente. A autora defende “que a promoção da igualdade pressupõe um ambiente educativo que favoreça a mudança de posturas e condutas e no qual a convivência pacífica e respeitosa entre as diferenças se torne base para a construção do conhecimento”. Não tive contato com ambientes assim.

No ensino médio, contei com outras referências. Colégio estadual, grande, recém-inaugurado, não havia veteranos ou novatos, todo mundo contribuía para dar uma cara ao prédio de estrutura suntuosa instalado no seio do corredor da Vitória. Mudamos os ares do metro quadrado mais caro do velho centro da cidade. Engraçado, havia algo prazeroso em assistir moradores/as locais agarrando seus pertences ao cruzar conosco nas calçadas, acontecia com a maioria de nós. Os corpos escuros cobertos com as fardas azuis e brancas denunciavam rapidamente que não estudávamos no curso de inglês ou na escola privada de altíssimo custo localizados ali. Precisaram se acostumar com dividir o espaço *público* com o *público* da escola *pública*.

Gostava de estudar junto a tantas pessoas nessa escola, difícil me preocupar com caprichos de colegas brancos/as estando entre tantos/as iguais a mim. A diversidade me fazia sentir confortável, não compunha mais um pequeno grupo de *diferentes*. De pronto, me integrei a várias atividades: era líder de turma, membro do grêmio estudantil, titular do time de *handball* feminino e uma tímida ativista negra nos fóruns de debate acadêmico da escola. Fiquei popular. Alegrava-me a ideia de ser conhecida por um perfil multifacetado, não era mais apenas *a menina negra com boas notas*. Encontrei-me com várias de mim pela primeira vez. Crescia!

Preciso falar brevemente de representatividade ou falta dela e do envolvimento com o debate sobre estética negra também presente em meu currículo acadêmico. Para tanto, recobro andanças no círculo da moda. Adolescente, fui do tipo macérrima, bem alta para a idade, tinha postura e porte atlético garantido pelo *handball* no colégio. Eram frequentes os comentários referentes a minha *beleza exótica*, deveria me envaidecer com isso? Geralmente, as mulheres se afligem com pressões sobre sua aparência, sabe-se. Porém, às experiências das mulheres negras, além das opressões dos padrões

eurocêtricos inalcançáveis, agrega-se a carga dos estigmas, dentre os quais, concorrem a hipersexualização e a exotização do seu corpo. Identificava essa orientação em alguns *elogios*.

Entretanto, quase enlouqueci com um convite para compor o editorial de uma revista de moda voltada para negros/as cuja publicação iniciara meses antes, a revista *Raça Brasil*. Quis muito ser estampada ali e fui. Para uma menina que cresceu praticamente sem referências estéticas, parecia inverossímil, um sonho. Desde então, surgiram outros trabalhos: receptivos em festas grã-finas, camarotes, eventos para promoção de cosméticos que nunca usei, fotos, entre outros. Para desfiles, me recusaram várias vezes, meu corpo era incompatível com o padrão das passarelas, fenômeno explicado por Gomes (2008, p.138) ao denunciar que “...embora não estejamos mais sob a égide da empresa colonial, nem da escravidão, a persistência das representações negativas sobre o negro acaba se constituindo em outra ideologia: a ideologia da cor e do corpo”. No entanto, quando o bordão *cidade da cor* precisava legendar a venda da *folia* em Salvador, normalmente no verão, lá estava eu com tudo o que era.

Falar inglês me colocava à frente nas seletivas. Não lembro de outra modelo negra da cidade com a mesma habilitação na época. Apesar disso, não estava desbravando ou conquistando espaço algum. Era usada, lembrada quando oportuno, um *souvenir* da Bahia. Assim como os trajes africanos com os quais era vestida regularmente, tinha me tornado elemento de folclorização da cultura negra naquela esfera. Mais uma vez, note-se, o racismo não se reproduz através de declarações abertas e ações explícitas, as dinâmicas são complexas, híbridas e sutis, mesmo assim, eminentemente racistas (RAMOS, 2002). No universo da vaidade e exaltação da aparência, atestei a crença de que o racismo operava em vários segmentos e formatos, mesmo naquele, onde supostamente minha *beleza* estaria em evidência. Em pouco tempo, a contratação em épocas específicas, o veto nos trabalhos reservados ao *padrão ideal*, a folclorização e exotização do meu corpo, o emagrecimento compulsório e as (in)adequações do cabelo me faziam lembrar as orientações de meu pai: *Estudar pode determinar o rumo de sua vida*. Dessa experiência, adquiri propriedade e motivação para versar sobre estética, identidade, representatividade e corporeidade negra em palestras e oficinas voltadas, sobretudo, para adolescentes. Teve seu valor.

Ao abandonar essa fase, passei a me dedicar com afinco ao vestibular, faria Letras. Decidi estudar línguas por preferência mesmo, nada teve a ver com a suposta facilidade de entrar no curso. Após tanto investimento, meu pai almejava o prestígio do magistério para mim, mas, ainda na infância, um tio, falante fluente e autodidata, fez despertar meu encanto pela língua inglesa. Desejei por muito tempo reproduzir dignamente os versos das canções de ídolos como Michael Jackson, Bob Marley, Lauryn Hill. Desejei entender os diálogos dos filmes hollywoodianos sem vasculhar legendas. Quis esconder segredos tolos escrevendo em inglês no meu diário pessoal. Desejei trabalhar com inglês.

Estudava massivamente auxiliada pelas aulas do pré-vestibular, livros, revistas e fitas de áudio, foi o suficiente para gabaritar a prova. Após a aprovação na UFBA, fiquei ciente da pouca habilidade oral em inglês já nas primeiras aulas da língua. Aprendi que quando se opta por estudar língua estrangeira no curso de Letras é preciso já ser fluente nesta língua estrangeira. Não sabia! Jurava que a universidade me proporcionaria tal formação. Estava do lado oposto ao dos/as colegas que já haviam viajado, morado fora ou feito cursos livres a vida inteira. Tudo bem! Confrontei o problema. Fiz cursos livres como bolsista, participei de grupos de conversação e continuei fazendo as disciplinas do curso. Posteriormente, de tão segura, passei a cursar várias disciplinas optativas de inglês por esporte, acredito que fiz todas aquelas oferecidas no tempo da minha graduação. Também, como bolsista, fiz os três últimos níveis do curso de extensão em inglês do extinto programa de línguas ERIC (*English Resource and Information Centre*), parceria da UFBA com a Embaixada Britânica.

Paralelamente, lecionava português para o nível fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos) em uma escola municipal do São Caetano, periferia de Salvador. Estava finalizando o quarto semestre em Letras, tinha 21 anos. Nos dois anos seguintes, já podia colecionar curtas experiências com o ensino de inglês. Ensinei em vários cursinhos de pequeno porte e em escolas privadas como estagiária. Graduei-me no final do ano de 2003. Entre 2003 e 2005, lecionei inglês em dois colégios estaduais do subúrbio ferroviário sob o contrato REDA (Regime Especial de Direito Administrativo). Tenho doces memórias do período. Primeira vez em que atuei junto a uma comunidade carente e onde pude desenvolver muitas das habilidades e perspectivas críticas que trago como educadora hoje.

Com o salário das escolas, me matriculei no curso de especialização em Língua Inglesa da UNIFACS (Universidade Salvador), pretendia que o estudo das metodologias de ensino potencializasse minha ação pedagógica e, ao mesmo tempo, revelasse uma provável temática para o mestrado. A ideia de ensinar inglês pelo inglês me incomodava. Filha de ativista negro, nascida e criada em bairro pobre, cresci experimentando e assistindo as mazelas sociais da minha comunidade. Minha formação racial sempre disputou centralidade em minha vida e isso entrou em choque quando decidi ensinar inglês. Por muito tempo, tive dificuldade de avistar um propósito neste trabalho e era angustiante. Queria encontrar uma correlação direta entre meus estudos e a luta pela emancipação de pessoas negras. Acho que isso tem a ver com o comprometimento político íntimo que as intelectuais negras naturalmente desenvolvem com a comunidade, como bem descrito por bell hooks (1995). Atuava em um bairro pobre, eminentemente negro, precisava acreditar que meu trabalho podia fazer alguma diferença. Tinha a perturbadora sensação de vender sonhos inalcançáveis, de fazer um desserviço naquele contexto.

Finalizada a especialização, fui convidada para trabalhar na FTC (Faculdade de Tecnologia e Ciências). A carga horária extensa, somada à grande exigência do trabalho pedagógico e administrativo — ali, era professora e assistente de coordenação do curso de Letras/EaD — e a expiração dos meus contratos REDA no Estado me levaram a deixar o subúrbio. Com a iniciativa privada, vieram tempos de trabalho árduo, sacrificante e estéril para as minhas aspirações ideológicas. Embora acreditasse ser financeiramente compensador, não me enxergava naquela conjuntura por muito tempo.

Simultaneamente, o tempo distante da sala de aula como estudante me motivou a fazer o TTC (*Teaching Training Course*) da ACBEU (Associação Cultural Brasil-Estados Unidos). Fase nebulosa, trabalhava muito, tive toda sorte de contratempos para acompanhar as atividades. Como um paliativo, percebi que o curso trazia conteúdo semelhante ao da especialização da UNIFACS. Perdia em amadurecimento dos temas, mas não tanto em acesso a novos conhecimentos. Finalizei o treinamento, mas seguia buscando sentidos.

Em 2005, um clarão no firmamento. É publicado o edital para professor efetivo do IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia), me inscrevi e estive sem grandes expectativas entre os 92 candidatos às 2 vagas de inglês. Foi uma

grande surpresa ficar entre os 10 classificados para a avaliação didática e em 3º lugar no final. Teria mantido a 2ª colocação, não fosse pela curta experiência acadêmica referendada pelos parcos comprovantes de títulos. Tinha apenas 25 anos e estava graduada há dois. Um ano e meio depois, fui contemplada com uma vaga no IFBA *campus* Simões Filho, onde trabalho há mais de 13 anos.

No IFBA, atuo em três modalidades: no ensino médio integrado ao técnico, no ensino técnico, na licenciatura em eletromecânica e engenharia mecânica. O trabalho com o ensino médio rende mais alegrias, as oportunidades formativas são maiores. Neste sentido, destaco os projetos integradores anuais da instituição, a saber, Gênero e Sexualidade; Ciência e Tecnologia e Consciência Negra. O diálogo com estes temas oferece a chance de integrar conteúdos não convencionais à disciplina, favorecendo momentos de reflexão que mobilizam conhecimentos sobre a língua como prática social e instrumento de libertação. Chamo atenção para a Semana da Consciência Negra, evento mais robusto do *campus* Simões Filho, modelo para toda a rede federal baiana, na qual contribuo há 11 anos coordenando ou como membro da comissão organizadora do projeto. O trabalho requer longo período de estudo para a eleição de temas, construção de projeto, elaboração de edital, articulação com as demandas dos/as estudantes e envolve formações via palestra, minicursos e oficinas, dentre outras atividades. O processo tem resultado em circunstâncias plenas de aprendizado, formação identitária, conscientização política e elevação da autoestima da comunidade escolar do *campus*. Para mim, adiciona formação empírica para o trabalho com o letramento racial crítico.

As experiências com esse evento e a antiga inquietação quanto ao propósito maior no ensino de inglês fizeram-me pensar em associar as questões étnico-raciais ao ensino de inglês, este seria o viés para unir o que amo fazer à identidade que me constitui tão fortemente. O tema do mestrado se descortinava. Em meados de 2008, construí o pré-projeto de mestrado de título *Lei 10.639/03 no ensino de inglês: como?* e consegui tê-lo aprovado no PPGE (Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagem e Sociedade) da UNEB (Universidade Estadual da Bahia). Para a pesquisa, intuitivamente, fiz um trabalho exploratório sobre como associar a temática *raça* ao ensino de inglês, movida pela prerrogativa da Lei 10.639/03 de que todas as disciplinas do currículo básico devem abordar as africanidades. Integrada a uma rede colaborativa de pesquisadores/as negros/as, cheguei ao curso de inglês para estudantes cotistas da UFBA oferecido pelo CEAO (Centro de Estudos Afro-Orientais). Surgia a oportunidade de entender como os

princípios investigados podiam ser operacionalizados na prática mediante a um estudo de caso. Como resultado, cheguei à dissertação de título *Raça/etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da Lei 10.639/03 em aulas de língua inglesa: como?* orientada pela Prof.^a Dr.^a Adelaide Oliveira e defendida em agosto de 2011.

Nesse estudo, identifiquei convergências entre premissas da educação antirracista e do ensino de línguas, tais como a emancipação do/a sujeito/a estudante e a superação das *privações sofridas*⁵. Ambas as vertentes compreendem o pressuposto da ideologia de poder e dominação latentes no processo de ensino/aprendizagem. Constatei, também, o impacto positivo do material didático na motivação dos estudantes para aprender uma nova língua, desde que os instrumentos incorporem elementos culturais pertinentes à realidade deles/as. E, fundamentalmente, atestei que ações e atitudes de professores/as são determinantes para o êxito de uma pedagogia racialmente engajada. Decidi, então, me comprometer com um estudo posterior pautado na formação de professores/as.

Entre 2011 e 2014, minhas atividades profissionais prevaleceram. Porém preciso sublinhar minha participação no curso *Methods and Techniques of Teaching English as a Foreign Language*⁶ realizado na universidade norte-americana *Miami Dade College* em 2013. Experimentava minha terceira formação em metodologias e técnicas para o ensino de inglês após a graduação. Contudo, o mais significativo foi interagir falando inglês em situações reais de comunicação, inclusive problematizando conteúdos e discursos disseminados em disciplinas daquele curso, me sentia empoderada como falante, afinal. Isso deve ter sido evidenciado, pois fui escolhida entre os/as 59 professores/as cursistas para falar sobre a experiência na cerimônia de graduação. Fiz um discurso em inglês no exterior, em fórum acadêmico, para quase 80 pessoas, o que jamais cruzou meus pensamentos mais utópicos. Após a experiência mantive os estudos para pós-graduação em pausa, precisava delinear parâmetros para uma nova investigação. Já havia decidido cursar o doutorado, me restava elencar suportes teórico-metodológicos para sustentar minhas pressuposições acerca do tema selecionado.

Em 2015, cheguei ao anteprojeto *Conteúdos étnico-raciais na formação de professores de inglês das universidades baianas: uma agenda da Pedagogia Crítica, do*

⁵ Expressão utilizada por Rojo (2008) quando reivindica um fazer pedagógico e acadêmico compromissado com realidades excludentes.

⁶ Métodos e Técnicas de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira.

ensino intercultural de línguas e do inglês como língua internacional, porém, nesse ano, não obtive sucesso ao submetê-lo na seleção de doutorado do PPGLINC (Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA). Fui reprovada na fase de entrevistas.

Obstinada, insisti na ideia do doutoramento na UFBA onde iniciei minha educação superior resistindo à alternativa de tentá-lo fora do Estado. Na seleção de 2016 do PPGLINC, submeti uma releitura do anteprojeto anterior sob o título *Conteúdos étnico-raciais nos cursos de formação de professores de inglês de universidades baianas: uma agenda da Lei 10639/03 e das abordagens contemporâneas do ensino de línguas*. Consegui. Dessa vez, a proposta foi aprovada com nota máxima.

A partir daí, desenvolvi uma pesquisa interventiva como curso de extensão no espaço da própria UFBA (maiores detalhes do capítulo dois deste trabalho) que visou a contribuir para professores/as de inglês abordarem questões étnico-raciais apropriadamente em suas aulas, cujos resultados constituirão o assunto principal desta tese. Encontrei aquele elo entre *o que amo fazer e o que me constitui*. Através desse projeto, me irmanei com outros/as sujeitos/as que acreditam na educação linguística como possibilidade de transformação social. Sujeitos/as que também enxergam a cor e compreendem seus efeitos na vida dos/as estudantes. Ao final do processo, compreendemos o potencial do ensino de inglês quando associado à expressão de narrativas de resistência e liberdade.

Entre estes/as parceiras e parceiros, minhas vivências racializadas foram alinhadas a teorizações e ações presunçosamente transformadoras, ao passo que me ofereci à transformação e a profundos aprendizados também. A conexão com os/as cursistas superou minhas expectativas como pesquisadora, tem a ver com ancestralidade, muitos diriam. A experiência extrapolou o que geralmente se espera de trabalhos científicos. Imagino ter conseguido contribuir para a amplificação de vozes silenciadas ao problematizar os vetores de silenciamento que estão longe de serem extintos. Em mim, se mantém pulsante o desejo de pluralizar narrativas negras positivamente destoaantes. Como a minha.

1.4 ROTEIRO DE VIAGEM: TRILHAS DA PESQUISA

A investigação proposta tem como temática central a *formação de professores/as de inglês para a abordagem de questões étnico-raciais e culturas de matriz africana*, uma

pesquisa-ação desenvolvida em quatro fases, a saber: 1) a fase exploratória; 2) a fase de planejamento da ação; 3) a fase de implementação da intervenção e 4) a fase avaliativa. Os próximos capítulos registram o decorrer destas etapas, tendo como mote principal as possíveis respostas para as perguntas de pesquisa.

No capítulo 2, *Rotas até o ponto de chegada*, há uma descrição pormenorizada dos aspectos metodológicos de cada fase da pesquisa. Exponho sob que concepção de pesquisa-ação trabalhei; como desenvolvi cada fase; como se deu a elaboração do curso de extensão onde os dados foram produzidos; como as aulas foram organizadas; e encerro o capítulo relatando como e quando foram utilizados os instrumentos de pesquisa.

Imbricadas neste capítulo, constam informações mais abrangentes sobre as duas primeiras fases da pesquisa-ação: a *fase exploratória* e a *fase de planejamento da ação*. Como conteúdo da fase exploratória, apresento um levantamento prévio da problemática em questão, analisando *se e de que forma* se dava a inserção do debate racial nas licenciaturas em Letras das universidades baianas até o ano de 2018. Como fonte de dados, utilizei planos de curso, ementários e fluxogramas das sete universidades públicas baianas, assim como dados de investigações empreendidas por mim em estudos anteriores. Através das informações dispostas, respondo à primeira pergunta de pesquisa: *De que maneira as disciplinas do currículo de letras com inglês das universidades públicas baianas têm incorporado a questão étnico-racial no seu conteúdo teórico-prático?*

A partir da constatação de que 90% das universidades baianas não oferecem disciplinas obrigatórias que tratem das questões étnico-raciais no curso de letras com inglês, exploro temáticas como *Racismo estrutural* e *Diversidade no Currículo de Formação de Professores*. Ainda neste capítulo, apresento dados quanto à fase de planejamento da ação, ou seja, relato o processo de elaboração do projeto de extensão para o trabalho com as questões étnico-raciais e as culturas africanas junto a professores/as de inglês. Descrevo como se deu o registro e aprovação do projeto na instância responsável pelas atividades extensionistas da Universidade Federal da Bahia, relato aspectos da fase de inscrição e seleção dos/as cursistas e as estratégias utilizadas para construir o plano de curso com base nas demandas previamente apresentadas pelos/as professores/as, nas *diretrizes curriculares raciais*, Teoria racial Crítica, Letramento Racial Crítico e em princípios do Inglês como Língua Franca.

No capítulo 3, *O Atlântico negro desemboca no ensino de inglês* se encontra o desdobramento da fase de *implementação da intervenção*. Nele, exponho como se deu o curso de extensão a partir da exploração dos planos de aula. Desta forma, ofereço informações sobre o conteúdo teórico-metodológico das aulas, indicando os temas, de que forma foram abordados, como foram associados ao ensino de inglês, que recursos foram utilizados e que desdobramentos tiveram junto aos/as cursistas. Para tanto, insiro comentários destes/as sujeitos/as ao longo da argumentação, assim como estabeleço relações entre as suas falas e as teorias linguísticas, pedagógicas e raciais selecionadas. Também descrevo como aconteceu o seminário temático *African Culture Show* por meio do qual pretendi contemplar o estudo de aspectos culturais de países africanos que têm o inglês como língua oficial. Retrato como esta atividade foi protagonizada pelos/as cursistas ao enfatizarem aspectos dos países africanos que brasileiros considerariam incomuns ou familiares, tal como propuseram formas de abordar o mesmo conteúdo em aulas de inglês.

Por fim, apresento a discussão sobre o momento *healing-storytelling* das aulas. Grosso modo, uma proposta de escuta sistemática e estratégica dos relatos de experiências discriminatórias dos/as participantes. Uma necessidade que emergiu do grupo e validei como mecanismo pedagógico, também como oportunidade de consolação, ou mesmo, expurgação da dor causada pela experiência mais direta com o racismo. Esta metodologia parece ter fornecido os principais insumos para o redimensionamento das identidades sociais raciais dos/as participantes da pesquisa. Assim sendo, por meio deste capítulo, respondo à segunda pergunta de pesquisa: *Do ponto de vista teórico-metodológico, como pode ser estruturado um curso de formação de professores/as de inglês que vise à abordagem das questões étnico-raciais e das culturas negras em suas aulas?*

O processo ensinou que uma formação com tal propósito deve conter uma vasta bibliografia de autores/as negros/as para fins de conhecimento e reconhecimento destas contribuições, sobretudo na arena dos estudos científicos. Deve ser pautada em debates densos sobre conceitos e terminologias do campo racial, atentando para suas implicações nas cenas cotidianas em sociedade, já que elas fatalmente reverberam nas experiências de vida dos/as sujeitos/as em formação ganhando corpo e voz que ensinam através do exemplo. Também deve oferecer oportunidade de avaliação e ressignificação de crenças e discursos racistas historicamente enraizados, ideias presentes na mídia, livros didáticos, piadas, provérbios e senso comum de modo geral. E, por fim, deve haver um esforço

metodológico de associar as temáticas a estratégias para o ensino de línguas, preferencialmente, através do exercício de produção de material didático.

No capítulo 4, *Rainhas e Reis africanos/as do ensino de inglês brasileiro*, traço o perfil dos/as nove participantes da pesquisa dispondo reflexões acerca das ressonâncias da sua identidade social de raça nas atitudes manifestas ao longo do curso e de que maneira esta identidade parece reverberar no comprometimento com o ensino afrocentrado. Para tanto, apresento uma breve contextualização de como o conceito de identidade vem sendo utilizado nas ciências sociais e qual viés interpretativo selecionei para esta pesquisa. A seguir, explano acerca do construto *identidade negra* alinhando a outros conceitos, tais como negritude, identidade afrodescendente, identidade social de raça e identidade étnico-racial.

Então, apresento o perfil de cada um/a dos/as cursistas com base em dados produzidos a partir do questionário aplicado no ato de inscrição, da autobiografia e da sessão reflexiva. Considero este capítulo como a primeira parte da fase de avaliação da pesquisa-ação e, através dele, proponho uma resposta para a terceira pergunta de pesquisa: *de que maneira a participação em um curso de formação voltado para o debate das questões étnico-raciais e culturas de matriz africana redimensiona a identidade social de raça dos/das docentes e como isso repercute no seu comprometimento para abordar a temática na escola?* Portanto, analiso como considero que o curso impactou a identidade social de raça, assim como o potencial pedagógico dos/as cursistas para trabalhar com as questões étnico-raciais nas aulas de inglês. Nesta passagem, volto a acionar os conceitos de Letramento Racial Crítico, Teoria Racial Crítica entre outros.

A experiência do curso de extensão parece não só ter oferecido base teórica para os/as professores/as abordarem as questões étnico-raciais em suas aulas, como aguçou sua percepção para os eventos cotidianos de racismo que assistiam, escutavam ou participavam. Eles/as declararam estar mais atentos/as às dinâmicas racistas em que eram enredados/as, sobretudo nos ambientes de ensino, local de relação forçosa com as crenças e discursos de estudantes, pares, gestores/as e familiares. A cada aula, avolumavam-se os relatos indignados das situações que se tornaram incômodas como pouco ou nunca haviam experimentado. Além de se mostrarem gradativamente mais motivados/as com o estudo da temática ao avançarem para a leitura de autores/as não apresentados/as no curso e participarem de outros cursos similares, por exemplo. Também se formou uma rede colaborativa para o compartilhamento de informações sobre o tema, incluindo palestras,

livros, vídeos e outros materiais didáticos. Notadamente, a maior parte dos/as cursistas se mostrou motivada a realizar ações pedagógicas comprometidas com as orientações e conhecimento desenvolvido através do curso.

No capítulo 5, *Tesouro da experiência: Black Matters Matter, o livro*, informo a trajetória de concepção, processo de produção e publicação de um livro de atividades elaborado com o grupo de cursistas. Relato como aconteceram as reuniões para geração de ideias; como foram pensados os planos de aula integrados às atividades; os blocos temáticos; as orientações de aplicação para os/as professores/as usuários/as; entre outras especificidades do material. Também, nesse capítulo, contextualizo o cenário de escassez de livros didáticos com representação positiva do negro, além de apontar os principais problemas referentes ao tópico racial nos livros atualmente em circulação.

Através da produção do *Black Matters Matter*, atestei a viabilidade de criação de livros didáticos alinhados às diretrizes curriculares raciais, que, por sua vez, conciliam-se com o Letramento Racial Crítico, com as perspectivas interculturais de ensino de línguas e com premissas do *Content-based instruction* (ensino baseado em conteúdo) no ensino de inglês. Ademais, o conteúdo do referido livro comprova um importante pressuposto do Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica — relevância de produzir conhecimento que problematize os instrumentos de letramento tradicionais de uso da língua. Confirmei ser possível ensinar inglês *letrando* por meio de metodologia/textos/imagens centrados em temas de cunho ideológico fundamentais para a formação cidadã, ao mesmo tempo em que se proporcionam o desenvolvimento e consolidação de habilidades linguísticas.

Por fim, a este ponto, o olhar sensível e atento do leitor/a já deve ter identificado que o título deste trabalho, dos capítulos e das subseções trazem referências à navegação, à viagem e ao mar. Com estas metáforas, proponho um diálogo com uma ideia de Paul Gilroy (2001) na obra *O Atlântico Negro*. O autor ilustra o conceito de diáspora negra utilizando alegoria de um navio sobre o oceano Atlântico —águas atravessadas durante séculos de tráfico negreiro, quando negros/as escravizados/as viajavam empilhados/as em porões imundos de embarcações, as mesmas águas em que a maioria deles/delas foi sepultada— e institui a noção de negritude como pedaços de África que chegaram a todo lugar carregados pelo movimento constante e fluido do mar. Inspirada na ideia do navio e do percurso — mas deixando em suspensão a referência ao aprisionamento, às mortes e à dor constantes desta história— faço alusão ao deslocamento, à jornada e às

transformações ambivalentes geradas do contato com o elemento africano. Talvez queira exercitar saberes ancestrais também, tal como o de materializar sentidos deslocando palavras dos seus lugares de rotina, um traço fortemente presente nas narrativas orais africanas.

No mais, quem dera um espírito aventureiro o/a acompanhe na leitura das páginas seguintes e que, através de minha navegação, desejem ser tripulantes na nau da formação antirracista de professores/as de inglês.

2 ROTAS PARA O LUGAR DE CHEGADA

Um rigor com o acontecimento. Não é rigor qualquer. A rigor é o rigor em sua polivalência criadora e em sua implicação afetiva com o mundo da vida em toda sua amplitude.

(GALEFFI, 2016, p.19)

Este capítulo apresenta as *rotas* até o ponto de *chegada* da pesquisa. Além da metodologia e as estratégias utilizadas para aproximar-me da realidade que inquiri. Também apresento conteúdo teórico para a compreensão das raízes e natureza do problema em questão, assim como a descrição pormenorizada dos desafios encontrados ao longo do processo. De pronto, sinalizo que se trata de uma pesquisa-ação, de base qualitativa, de cunho etnográfico, em que a pesquisadora é participante e politicamente engajada. Uma investigação que pressupõe intervenções em diferentes fases, além da participação ativa de muitos/as sujeitos/as. O objetivo maior neste capítulo é descrever como realizei o trabalho, a fim de conferir-lhe algum rigor diante de uma prática de pesquisa acadêmica distinta por ser instável. Lembro também que este capítulo traz a resposta à minha primeira pergunta de pesquisa: *De que maneira as disciplinas do currículo de letras com inglês das universidades públicas baianas têm incorporado a questão étnico-racial no seu conteúdo teórico-prático?*

2.1. CIRCUITOS DA PESQUISA-AÇÃO

Os trabalhos em Linguística Aplicada costumam ser orientados para a resolução de problemas. Há uma importância não só metodológica, mas política de garantir mudanças no contexto e vida dos/as sujeitos/as sob investigação, tem a ver com a responsabilidade social, característica de pesquisas da área. Porém, não se trata de resolver problemas sob uma perspectiva simplista — como seria a de oferecer soluções generalizáveis para qualquer situação — pelo contrário, defende-se que cada contexto requeira uma inteligibilidade marcada por espaço-tempo (MOITA LOPES, 2006) e pautada nas experiências singulares dos/as participantes deste contexto. Solucionar problemas, então, está relacionado a trazer à tona os conflitos de uma conjuntura específica e buscar estratégias para superá-los por meio da linguagem.

Focada neste objetivo, decidi fazer pesquisa-ação. Interessava-me trabalhar com uma proposta de alcance educativo, formativo, em que houvesse implicação de todos/as os/as sujeitos/as envolvidos/as de maneira crítica e gradativamente mais autônoma. Tal abordagem enquadra-se na perspectiva australiana de pesquisa-ação (CARR e KEMMIS, 1988; KEMMIS e MCTAGGART, 2007) que explora a dimensão do currículo, da análise de programas e planejamento para avançar em direção ao desenvolvimento profissional dos sujeitos/as. Ademais, no caso desta pesquisa, a abordagem também poderá contribuir para a construção de políticas de melhoria do ensino nos cursos de letras com inglês no que se refere ao letramento racial de professores/as.

Considereei a premissa da *intervenção para mudanças* da pesquisa-ação coerente com a proposta de estudos para *resolução de problemas* da LA contemporânea. Em detalhe, no caso desta investigação, *intervi* na área da formação de professores/as para propor uma solução pontual – já que trabalhei apenas com 9 professores/as — ao *problema* da escassez de formação voltada para a abordagem das questões étnico-raciais junto ao ensino de língua inglesa na Bahia, especificamente na cidade de Salvador. Ao longo do curso, quando assumo uma prática participante e oportunizo a atuação dos/as cursistas em todas as deliberações do processo, contemplo outra premissa da pesquisa-ação no âmbito da formação de professores/as, isto é, a colaboração mútua entre os pesquisadores/as e professores/as participantes no desenvolvimento da investigação.

Não seria mesmo possível apresentar uma proposta de alteração curricular sem a participação ativa e automonitoramento dos principais agentes do currículo e reais conhecedores/as da dinâmica cotidiana dos ambientes de ensino. Ademais, neste estudo, a validade da última premissa não está apenas na articulação de uma professora de inglês pesquisadora com outros/as professores/as de inglês (participantes de pesquisa) com atenção à dimensão profissional, mas também às implicações da raça de todos/as estes/as sujeitos/as na sua vida social. Saliento este aspecto porque a relação entre a identidade social de raça dos/as docentes e a da pesquisadora pauta as interpretações e teorizações que emergem da pesquisa, é material de investigação tanto quanto os fenômenos mais concretos como os planos de cursos analisados, os planos de aula propostos e o livro de atividades elaborado.

Por fim, a pesquisa-ação prevê um ciclo de procedimentos configurado em quatro fases basicamente: a fase exploratória; a fase de planejamento da ação; a fase de

implementação da intervenção e a fase avaliativa. Todas as fases são iniciadas com a reflexão dos/as os/as participantes do processo sobre a prática que segue. A rigor, a reflexão sistematizada deve perpassar por todo o ciclo da pesquisa, este exercício é essencial tanto no planejamento, implementação, monitoramento, quanto na avaliação das ações.

A primeira fase, a fase exploratória, requer um levantamento extensivo do assunto sobre o qual se pretende investigar. É importante identificar as questões que antecedem o problema, buscando uma ampla compreensão da realidade que envolve a população pesquisada para fins de traçar possíveis ações para o contexto.

2.1.1 Carta náutica da ausência: *explorando o contexto do Racismo Estrutural brasileiro*

O Brasil abriga a maior população afrodescendente fora da África. Convivemos com desigualdades sociais entre brancos e negros nas condições de moradia, saúde, emprego, escolaridade, renda, entre outros cotidianamente. Estas desigualdades se expressam nas estatísticas de morte da juventude negra, feminicídio, encarceramento, maternidade solo, gravidez na adolescência, doenças mentais,⁷ entre outras mazelas, cujas raízes estão no longínquo séc. XVI na Europa. A grande distância de espaço e tempo do contexto que define a condição do negro no Brasil — e em todas as sociedades pós-coloniais — até hoje revela quão nocivo foi o impacto cultural, econômico e humanitário da escravidão na história da civilização.

Neste ponto, proponho uma incursão histórica por alguns dos eventos responsáveis pelo cenário das relações raciais no Brasil, apenas um breve panorama de fatos ocorridos entre o navio negreiro e a Lei 10.639/03 para fins de oferecer uma visão não profunda, mas ampla, da problemática exposta neste trabalho. Importa também garantir certa uniformidade na maneira com que estes acontecimentos são compreendidos, os conteúdos da História declarada oficial nem sempre condizem com as narrativas que legítimo aqui.

⁷PNAD Informação encontrada no texto “Subsídios para o debate sobre a POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA: uma questão de equidade”, cuja referência se encontra no final deste trabalho.

Mão de obra gratuita para expansão das atividades econômicas, este é o mote para o início do processo de escravização de africanos por povos europeus no século XVI, a colonização é um projeto eminentemente econômico. A escravização era prática antiga, mas a mercantilização de escravizados é invenção moderna. Assim, o continente africano se torna o fornecedor de vidas humanas para uma exploração sanguinária do homem pelo homem que se prolonga por quase quatro séculos. Neste cenário, o Brasil se destaca como o maior mercado consumidor de escravizados das Américas e o último país a abolir o tráfico negreiro. (MATTOSO, 1990; LOPES, 2007).

Por pressão diplomática do governo inglês —que precisava de consumidores para seus produtos após a Revolução Industrial—, inicia-se o processo de abolição da escravatura no Brasil, trazendo a reboque a preocupação com a composição da população brasileira. O século era XIX, o racismo científico europeu já engendrava o discurso da deturpação física e intelectual supostamente causada pela mistura de raças, assim como profetizava o inevitável subdesenvolvimento social das nações formadas por negros e mestiços. Diante disso, o Brasil desponta com políticas de embranquecimento da população via incentivo à imigração europeia, plano frustrado pelas relações interraciais entre imigrantes e os demais povos. O fracasso conduz a elite brasileira a inventar um *novo povo*, mestiço, produto do convívio harmonioso entre as três matrizes étnicas por aqui, Gilberto Freyre publica *Casa grande e senzala* e propaga o mito da *democracia racial* brasileira fortalecendo este embuste ideológico. Assim, os povos africanos e indígenas são ideologicamente miscigenados com os portugueses, unidos para fins de neutralização da sua etnicidade, tal como para o apaziguamento de prováveis levantes contra a organização social racista que se remodelava com o mesmo grupo humano em supremacia. Promove-se, então, o imaginário de identidade nacional por cima do sepultamento de centenas de milhares de indígenas e africanos; do apagamento de identidades, línguas e culturas; da apropriação de territórios; da exploração predatória e desordenada dos recursos naturais locais; do estupro sistemático de mulheres negras e indígenas e com o uso de mecanismos diversos de silenciamento. Mais tarde, este discurso falacioso seria conhecido como *democracia racial*. (FERNANDES, 2008; MOURA, 1992; SCHWARCZ, 2013).

Os efeitos do racismo não se restringem à dimensão política e econômica da sociedade, seus tentáculos alcançam a consciência, subjetividades, sentimentos e valores dos indivíduos, logo, também as suas práticas sociais. Certamente, discursos, hábitos e

ações racistas perpetradas por 388 anos de escravidão não se diluiriam tão brevemente. Nunca diluíram. Derivações da relação colonial senhor-escravo, proprietário-cativo e de quem manda e quem obedece cruzam intactas as relações sociais brasileiras desde o engenhoso esquema da Lei Áurea. A saga da população negra para sobreviver com autonomia em uma sociedade totalmente travada para integrá-la começa no dia 14 de maio de 1888 e se estende até os dias atuais.

Os movimentos abolicionistas (1878-1885), os quilombos, as entidades de religiões de matriz africana, a Frente Negra Brasileira (1931), o Teatro Experimental Negro (1944) e o Movimento Negro Unificado (1978), em diferentes épocas, lutaram pelos direitos da população negra por mais de uma centena de anos. Porém, apesar de o racismo ser considerado crime inafiançável desde a Constituição Federal de 1988, a pauta destas organizações se mantém inalterada - combater a desigualdade social histórica da comunidade negra e, conseqüentemente, a permanência do racismo.

Na década de 1990, ocorre uma mobilização do poder público federal para intervir nesta realidade. Decreta-se, por exemplo, o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra que inicia estudos sobre a questão nas áreas de segurança, cultura, trabalho, esporte e lazer, saúde, moradia, meios de comunicação de massa, acesso à terra entre outros. O propósito era elaborar medidas compensatórias – conhecidas como ações afirmativas – para o combate à discriminação racial a partir de políticas governamentais. (BEGHIN; JACCOUD, 2002). Como desdobramento destas ações, na área da Educação, ocorre a inserção da temática Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1998.

Em 2001, na III Conferência Mundial de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban (África do Sul), outorga-se o direito de reparação para afrodescendentes e a comunidade internacional compromete-se em erradicar o racismo nas Américas e regiões da diáspora africana. (MAGNOLI, 2009). Como reflexo deste debate no mundo, no Brasil, promulga-se a Lei nº 10.639/2003 que passa a compor as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei racial institui que o conteúdo programático do currículo oficial da rede de ensino brasileira deve conter temáticas como a História da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional. (BRASIL, 2003).

Em contrapartida, as Secretarias de Educação municipais e estaduais, universidades e escolas do país pouco avançaram na implementação do decreto, sobretudo se julgarmos pelo tempo em que ele está em vigor. O descomprometimento das instituições educacionais; a falta de formação específica dos/as professores/as nos cursos de licenciatura; o despreparo técnico, pedagógico e epistemológico daqueles/as já em exercício; a escassez de material didático; a ação castradora de gestores/as pedagógicos/as e a dificuldade de fiscalização incisiva do pleito pelos órgãos reguladores continuam sendo entraves para a legislação se efetivar na prática. (COELHO, 2006; FERREIRA, 2008; MOTA, 2009; SANTOS, 2011).

O cenário faz parecer que a Lei 10.639/03 não é Lei, ou que traz uma proposição facultativa, à mercê da boa vontade de pessoas ou instituições de executá-la. No entanto, a Lei 10.639/03 não é uma concessão do Estado brasileiro ao negro, é o atendimento a uma demanda por direitos frente à dívida histórica do sistema escravista e colonial com a maior parte da população do país. A inobservância dela resulta em déficit científico, tecnológico e cultural, barreira para o crescimento social e econômico de toda a sociedade. Em especial, o descumprimento da legislação educacional expõe um fato: o racismo não opera apenas na exclusão do negro de diversos setores sociais, mas também se desdobra em preconceitos, estereótipos e intolerâncias que permanecem no imaginário coletivo impedindo o avanço de ações que o desmonte, mais ainda, perpetuando mecanismos de subordinação racial até mesmo na escola.

A situação ilustra a eficácia de ideologias sistematicamente utilizadas para legitimar relações de poder entre grupos com base no critério racial. Trata-se de um labirinto ideológico, estruturado pela política, economia e direito onde a comunidade negra se perde, em cadeia, na busca por cidadania, sintoma do que se entende por racismo estrutural. De acordo com Almeida (2019), o racismo estrutural se concretiza com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios em vários espaços de poder, a fim de garantir que o branco permaneça como horizonte civilizatório para os demais grupos raciais. Desta forma

[...] o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando,

assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (ALMEIDA, 2019, p.29).

Fernandes (2008) confirma a perversidade destes mecanismos quando sinaliza que o racismo produz obstáculos concretos para a integração do negro às estruturas ocupacionais, sociais e culturais moldadas pelo sistema capitalista. Amiúde, estas estruturas impedem sua ascensão social e cultural, mantendo-o sem qualificação, logo, como permanente mão de obra barata e descartável ao longo dos séculos. Como consequência, esta condição impulsionou a construção de estereótipos tais como, pobre, ignorante, mal-educado/a, restringe suas chances de mudança social em larga escala marginal, feio/a, invisível etc. —decorrentes da restrição do/a negro/a a recursos materiais e simbólicos considerados padrão em uma sociedade subordinada ao capital —seguem inalterados. Em resumo, o racismo estrutural impossibilita impactos profundos na circunstância de extrema desigualdade social do negro, por isso as mazelas geradas pelo processo histórico que fundou a nação se retroalimentam.

20 anos atuando em escolas do subúrbio, periferia e região metropolitana de Salvador, permitem-me atestar de que maneira tais estruturas operam na prática. Vejamos o caso de Simões Filho, na região metropolitana. A presença da população negra é proeminente na cidade, de acordo com o último censo, de 2010, pretos e pardos somam 85% da população (IBGE, 2010), número provavelmente já defasado. A cidade abriga algumas comunidades quilombolas, entre as maiores, estão o Quilombo Rio dos Macacos e o Quilombo Pitanga dos Palmares, ambos ameaçados por empreendimentos governamentais e privados atuantes na região. A falta de atenção política às particularidades destes povos submete-lhes à precarização das condições de vida e potencializa sua vulnerabilidade social, acarretando desigualdades que reverberam em todos os setores. Talvez, destas restrições, decorra o fato de Simões Filho ser considerada a cidade mais violenta da Bahia e a quarta do Brasil (IPEA, 2019), dado que pode ser ilustrativo da escassez de oportunidades de emancipação neste contexto.

Na esfera educacional, 46% dos simõesfilhenses não concluem o ensino fundamental, dos 56% deles/as que avançam para o ensino médio, 17% não concluem e apenas 8% se matriculam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA) presente no município. (CONDER, 2015). Mais um dado que pode ser considerado efeito do racismo estrutural na localidade é o seguinte: embora a cidade tenha um contingente

populacional de maioria negra, o número de estudantes negros/as entre aqueles 8% de matriculados/as no IFBA é desproporcional à configuração racial da região. De acordo com dossiês da instituição e minha experiência como docente nela, os/as simõesfilhenses negros/as que transpõem a barreira do processo seletivo, dificilmente, se mantêm na escola até a conclusão do curso. Muitos deles/as costumam advir de condições socioeconômicas alarmantes, fator que compromete a alimentação, transporte, fardamento, material escolar, participação em atividades extracurriculares nos contraturnos, entre outros problemas. Quanto ao rendimento escolar, identificam-se questões com concentração, adaptação ao letramento acadêmico, expressar-se oralmente dentro das expectativas do contexto, leitura crítica, falta de pré-requisito para as disciplinas exatas etc. Somadas, estas dificuldades se tornam vetores de baixa autoestima, sentimento de inadequação ao sistema educacional, vergonha, ansiedade, depressão e outros comportamentos nocivos a si próprios/as e aos/às outros/as.

Certamente, este cenário não compõe uma exceção, pelo contrário, estatísticas recentes de evasão escolar exemplificam a reprodução das desigualdades raciais nos ambientes de ensino. Dados da Pnad Contínua da Educação de 2019 apontam que 71,7% de jovens negros/as e pardos/as brasileiros/as entre 14 e 29 anos deixam de frequentar a escola antes de concluir a educação básica devido à necessidade de trabalhar ou desinteresse em estudar. (PALHARES, 2020). Isto posto, é possível dizer que, mesmo quando ampla, a presença do/a negro/a na escola não significa garantia de sua permanência ou de bom rendimento escolar. Mecanismos extraescolares associados a práticas intraescolares, a exemplo do silêncio sobre as contribuições históricas africanas, a representação negativa do negro nos livros didáticos ou insultos racistas, favorecem o abandono ou o fracasso acadêmico da criança e adolescente negro/a. (MÜLLER, 2008).

Como ocorre em outras instituições, os ambientes educacionais não só alicerçam estruturas racistas como as reproduzem em discursos e práticas do cotidiano escolar e acadêmico. Significa dizer que o racismo extrapola as vicissitudes do currículo e se estende às relações raciais de gestores/as, servidores/as e docentes entre si e com os/as estudantes negros/as. Minha inserção como professora em espaços reservados a funcionários/as favoreceu o acesso aos bastidores da escola. Pude assistir, de perto, crenças e valores hegemônicos sendo pulverizados em frases e práticas que, antes de me levarem a problematizar e combater as causas, eram desmotivantes. Afinal, se tratava da escola, na teoria, responsável pelos anos iniciais da educação formal brasileira. Mais faces

do racismo estrutural. O racismo está, por exemplo, na baixa expectativa de professores/as sobre os/as discentes negros/as, consideram-nos/as intelectualmente inferiores, à vista disso, é comum dedicarem menor atenção a eles/elas. Está na forma com que lidam com suas dificuldades em atividades e avaliações; nos comentários depreciativos em conselhos diagnósticos; na leitura do seu comportamento quando preferem se isolarem em sala, do mesmo modo quando optam por sempre se esconderem nos grupos; no julgamento da forma com que se expressam verbalmente ou esteticamente dentre outras circunstâncias. Em suma, está no dito – inclusive com os olhos – e em ações silenciosas, ambos reflexos de sentidos racistas compartilhados socialmente. É como um acordo expresso sem palavras, mas eficiente em assegurar o papel seletivo e segregativo da escola, bem como quem ocupará os lugares de subalternidade fora dela. Nesta perspectiva, concordo com Pereira (2010) quando observa que

Uma escola passa no TESTE DO COTIDIANO (grifo da autora) quando o discurso está alinhado à prática pedagógica, quando a promoção da igualdade está na palavra e também está no currículo, nos corredores, na cantina, na sala dos professores, nas assembleias escolares, nos colegiados e conselhos escolares, na relação com a comunidade. (PEREIRA, 2010, p.26).

Em suma, tanto a nível institucional quanto de ações individuais de seus/suas profissionais, os ambientes educacionais tendem a preservar barreiras raciais e de gênero vigentes na ordem social sob a ilusão de que as desigualdades, ora inexistentes, ora são naturais, próprias da falta de mérito dos indivíduos. Inclusive, esta última crença é uma estratégia de manutenção da ordem, já que o argumento de que *todos são iguais perante a Lei* favorece o controle de conflitos pelo Estado. (ALMEIDA, 2019). E o Estado é uma das forças motoras da escola.

Ainda sobre os professores/as, sujeitos/as em foco neste trabalho, às vezes, parece não haver intenção deliberada de discriminar por partes deles/as, suas atitudes e valores têm relação com processos de subjetivação previsíveis sob as condições do sistema racista endêmico instaurado no país. Isso, no entanto, está longe de eximi-los/las da responsabilidade dos seus atos, principalmente por serem educadores/as, a realidade convoca-lhes não só a reconhecer quão determinante é o papel ético e moral de sua profissão no meio social, mas também a assumir protagonismo na mudança do quadro de iniquidades reproduzido na escola.

Aliada à dimensão subjetiva do racismo docente, está a desinformação acerca das demandas sociais e culturais específicas dos grupos minorizados. Práticas educacionais antirracistas requerem informação e formação que construa competência para trabalhar com raça/etnia nas esferas do *saber*, *saber ser* e *saber fazer e saber aprender com o outro* (DELORS, 1996). Relacionadas às questões étnico-raciais e africanidades, na minha análise, a esfera do *saber* pode ser contemplada através do conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e relações étnico-raciais; o *saber ser* exige reflexão constante sobre sua própria identidade racial e como ela se insere na configuração racista da sociedade brasileira; o *saber fazer e saber aprender com o outro* devem envolver coerência nas ações com pretensões antirracistas, isto é, oposição a práticas racistas entre estudantes e pares, posicionamento político no discurso em sala de aula, problematização de materiais didáticos, midiáticos e eventos sociais, além de habilidades que materializem o conhecimento adquirido, a exemplo da construção de material didáticos e organização de eventos. Ao desenvolver estas três esferas, é possível efetivar o que Ferreira (2014, 2015) e Mosley (2010) chamam de Letramento Racial Crítico, grosso modo, refere-se a um conjunto de ferramentas pedagógicas para uma educação racialmente consciente em ambientes escolares e fora dele. Abordo melhor este conceito e desdobramentos no capítulo 3 deste trabalho.

Neste ponto, enfatizo a menção feita à esfera do *saber* e remonto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (doravante Diretrizes Curriculares Raciais). Entre outros assuntos fundamentais, o documento destaca a importância de os/as professores/as estudarem a história e cultura afro-brasileira e africana. De acordo com o texto, os/as educadores/as precisam reformular suas concepções e práticas de ensino no que se refere à população negra, maioria no Brasil. Porém os/as professores/as continuam desprovidos de formação especializada para lidarem com a questão e, a depender do seu local de atuação, estão mais preocupados com a falta de condições básicas para desenvolverem seu trabalho até nos moldes mais elementares. É comum, por exemplo, que lidem com privações que se estendem de má instalações a sobrecarga de horas em sala de aula, uma das justificativas para escassez de tempo para dedicarem-se à formação continuada. Em contrapartida, nas escolas privadas, além da desinformação dos/as docentes, a tentativa de abordar questões raciais pode levá-los/as a esbarrarem em uma cultura institucional castradora que inviabiliza ações tanto individuais quanto coletivas,

visto que, nestes espaços, a relevância de tratar da temática costuma estar sob constante questionamento. Novamente, faces do racismo estrutural.

Dispostas informações sobre processos históricos que engendraram o racismo estrutural no Brasil e decorrências deste sistema em diversos setores sociais – sobretudo na educação com ênfase nas ações racistas e/ou desinformadas de professores/as – a seguir, continuo a traçar os antecedentes do problema de pesquisa.

2.1.1.1 O primeiro mergulho é para sondagem: raça, racismo e ensino de inglês

Como primeira etapa da fase exploratória, revisei o estudo intitulado *Raça/etnia, cultura identidade e o professor na aplicação da Lei 10.639/03 em aulas de língua inglesa: como?*⁸, feito entre os anos de 2009 e 2011. Desenvolvi este trabalho em nível de mestrado sob a chancela do Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens da Universidade Estadual da Bahia. Tratou-se de um estudo de caso sobre um curso de inglês instrumental para estudantes afrodescendentes cotistas da UFBA. O curso foi promovido pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) e instalado nas suas dependências. A instituição objetivava oferecer formação complementar aos estudantes, a fim de favorecer sua permanência no ensino superior, ao mesmo tempo em que lhes oportunizava o debate de questões étnico-raciais em aulas de produção textual e inglês. Das aulas de inglês, especificamente, esperava-se a aquisição de conhecimentos linguísticos que subsidiassem a leitura de textos e efetivação de atividades cujos conteúdos remetessem à história e cultura de povos das diáspora negra e relações étnico-raciais.

Diante da oportunidade de investigar um contexto educativo aparentemente ideal pensando em ensino afrocentrado, isto é, um curso comprometido com a inserção da Lei 10.639/03 no ensino de inglês, promovido por um centro de referência em estudos étnico-raciais e africanos da região e envolvendo estudantes e professores/as negros/as, busquei registrar como ele se efetivou. O objetivo era descrever quais seriam os procedimentos metodológicos utilizados e desdobramentos, a fim de oferecer uma ‘amostra’ do processo que pudesse orientar práticas similares. Para tanto, 1) analisei as diretrizes dos documentos que estruturavam o curso, tais como, plano de curso, planos de aula e os relatórios de avaliação do curso redigido pelos discentes; 2) verifiquei em que medida o material didático utilizado realmente implicava no debate das discussões étnico-raciais;

⁸ Informações bibliográficas do estudo constam das referências deste trabalho.

3) investiguei se e como a formação acadêmico-profissional e identitária do professor influenciaria no desenvolvimento de suas ações pedagógicas frente ao trabalho com raça/etnia tema ao longo das aulas.

O curso de inglês do CEAQ, então, foi investigado em três dimensões: registros do plano de trabalho proposto, o material didático e o professor. Quanto aos documentos analisados, concluí que os objetivos, conteúdo programático e orientações metodológicas previstas condisseram com o conteúdo da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares *Raciais*. Por exemplo, identifiquei referências aos povos africanos e povos da diáspora africana em relação a aspectos de sua cultura e história, assim como assuntos do âmbito político, econômico e educacional referentes a estes povos. Os objetivos do plano de curso extrapolavam a concepção de ensino-aprendizagem do inglês voltado para o desenvolvimento de habilidades linguísticas apenas. Havia também a meta de desmontar discursos imperialistas associados à língua e incentivar os/as estudantes a se apropriarem dela para fins de produção de contradiscursos, inaugurando novos sentidos e narrativas e, acima de tudo, novas formas de se posicionar como falante. Ou seja, uma proposta de trabalho contrária às regulares que favorecem a alienação dos/as aprendizes e a propagação de ideias de dominação entre culturas, comuns quando se trata do ensino-aprendizagem de inglês.

Quanto ao material didático centrado em temáticas raciais, comprovei efeitos positivos sobretudo no quesito de motivar os/as estudantes a aprenderem inglês, língua considerada essencialmente opressora para a maioria deles. Os *handouts* tratavam de tópicos como racismo, discriminação, desigualdade, falta de representatividade do negro, além de trazer histórias de movimentos sociais antirracistas e personalidades negras - cientistas, políticos, inventores, filósofos e artistas. Como resultado, constatei que o trabalho instigou os/as estudantes a interagirem mais durante as aulas, um sintoma de que se interessavam e se identificavam com o conteúdo. Ao final do curso, eles/elas se mostraram motivados/as a aprenderem inglês para além das estratégias de leitura, que era o objetivo central do projeto. Mais ainda, nos relatos de avaliação, alguns/mas estudantes afirmaram terem reconhecido similaridades entre os modos de vida de povos descendentes de africanos – uma compreensão que rompe com a noção regular de nação/pertencimento dentro da comunidade negra. Também mencionaram a importância de valorizar heranças históricas e a ancestralidade para fins de uma formação identitária racial sólida e positiva.

No que refere ao exercício pedagógico do professor participante, constatei que idiossincrasias tais como crenças, valores, formação acadêmica e sua identidade racial determinaram a maneira com que ele concebia o trabalho, o que parece ter comprometido suas ações e discursos durante as aulas. Atestei que ele demandava formação acadêmica que o estimulasse a alcançar um fazer pedagógico mais interventivo, postura fundamental para a abordagem das questões étnico-raciais no ensino de inglês. Concluí, também, que questões atreladas à identidade racial do docente interferiram no seu envolvimento com a proposta do curso. De acordo com declarações em entrevista, questionário e autobiografia, o professor não se sentia confortável em discutir questões raciais junto aos/às estudantes, chegando a afirmar que o tema tornava as aulas tensas. Revelou, ainda, não achar relevante trabalhar questões ideológicas em aulas de inglês, posicionamento que pode justificar sua dificuldade em abordar os temas, a fuga de conversas mais aprofundadas com os/as estudantes, o silenciamento diante de opiniões divergentes e o abuso da prática de tergiversação. Diante destas constatações, mais tarde, decidi avançar na investigação da dimensão que pareceu a mais complexa – a atuação do/a professor/a inglês frente à demanda de trabalhar com questões étnico-raciais, história e culturas afro-brasileira e africana, conforme previsto pela *Lei racial*.

2.1.1.2 Obrigatoriedade à deriva: questões étnico-raciais nos cursos de Letras das universidades públicas baianas

O exame do inventário curricular das universidades públicas baianas também foi parte da fase exploratória da pesquisa. Meu objetivo era verificar se as universidades têm considerado o ensino das relações étnico-raciais e das culturas de matriz africana na formação dos/as futuros/as educadores/as linguísticos. Com este fim, tive, como referência, ementas ou fluxogramas dos cursos de Letras com Inglês (constantes dos apêndices deste trabalho) das universidades federais: UFBA (Universidade Federal da Bahia), UFRB (Universidade Federal do Recôncavo Baiano) e UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia. Também das universidades estaduais: UNEB (Universidade Estadual da Bahia), UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) e a UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz). Tive acesso aos documentos destas instituições através de seus ambientes virtuais ou de articulações pessoais com servidores/as.

Antes, é importante marcar o tempo histórico da coleta e análise dos documentos, pois, recentemente, em conversa informal com representantes dos cursos de Letras da UFBA, UNEB e UFRB fui informada que seus currículos estão sofrendo reformulação. Significa dizer que os dados dispostos aqui podem já ter sido alterados ou estarem em vias de ser. De todo modo, para fins de me resguardar contra alegações de inconformidades nestes registros, comunico que a coleta foi feita no primeiro semestre de 2018 e os documentos analisados constam dos anexos desta pesquisa.

Destaco, também, que não pretendi entrar no mérito de como o trabalho com as questões étnico-raciais é efetivamente operacionalizado em sala de aula, ou seja, esta breve investigação não permite concluir como se dá o currículo real, em ação, isto é, como o professor/as interpreta e executa o que está descrito nos documentos na prática. (SACRISTÁN, 2008). Para tanto, teria que acompanhar as aulas de todas as disciplinas, em todas as universidades. Além de tornar a pesquisa de difícil execução, isso avançaria meu objetivo central — identificar se as universidades integraram as orientações da *Lei racial* nos documentos oficiais dos seus cursos de Letras com Inglês, isto é, o currículo prescrito. Inclusive, é possível que outras estratégias ou atividades extracurriculares sejam empreendidas para atender a tal propósito. Os documentos não abrangem, por exemplo, tópicos discutidos por ocasião de algum acontecimento social ou notícia, ou mesmo a aplicação de uma atividade em resposta a tensões manifestas em aula, entre outras ações mais pragmáticas tecidas por circunstância do trabalho escolar. Por outro lado, convenhamos que estas práticas seriam eventuais e não sistemáticas. De todo modo, enfatizo o caráter meramente exploratório desta etapa. No quadro abaixo, sistematizei as principais informações coletadas:

Tabela 1: Disciplinas voltadas para o estudo das relações étnico-raciais ou africanidades nos cursos de Letras com Inglês das universidades baianas

UNIVERSIDADE/ CIDADE		COMPONENTES CURRICULARES	NATUREZA	DEPARTAMENTO
		Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (68h)	Optativa	Letras
		Etnicidade e Literatura Brasileira (68h)	Optativa	Letras

UFBA	Salvador	Narrativas Africanas de Língua Portuguesa (68h)	Optativa	Letras
		Poesias Africanas em Língua Portuguesa (68h)	Optativa	Letras
UFRB	Amargosa	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (68h)	Obrigatória	Letras
		Educação e Africanidades (51h)	Optativa	Educação
UFSB	Vitória da Conquista	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (60h)	Obrigatória complementar	Ciências Humanas
UNEB	Alagoinhas Caetité Conceição de Coité Jacobina Santo Antônio de Jesus Teixeira de Freitas	Aspectos Históricos e Culturais da África e da Diáspora (45h)	Obrigatória	Letras
		Estudo da Cultura e Literatura Negra (60h)	Obrigatória	Letras

	Salvador	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (100h)	Obrigatória complementar	Letras
UESC	Ilhéus	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (60)	Obrigatória	Letras e Artes
		Linguagem e Africanidades (60h)	Optativa	Letras e Artes
UEFS	Feira de Santana	Relações Étnico-raciais na escola (60h)	Obrigatória	Educação
UESB	Vitória da Conquista	História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (60h)	Obrigatória complementar	História

O fluxograma da UFBA, disponível em meio digital, não apresenta qualquer disciplina obrigatória que integre as relações étnico-raciais. Quanto à referência a componentes culturais de matriz africana, identifiquei as disciplinas *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*, *Etnicidade e Literatura Brasileira*, *Narrativas Africanas de Língua Portuguesa* e *Poesias Africanas em Língua Portuguesa* entre os componentes optativos, isto é, aqueles cursados de acordo com o interesse do/a estudante e a oferta da instituição. E a oferta é irregular, pois depende da disponibilidade de professores/as para ministrá-las. Além de serem optativas, geralmente, estas disciplinas se destinam aos/às estudantes do curso de Letras Vernáculas, já que a eles/elas convém ampliarem os estudos em literatura de língua portuguesa, logo podem ser menos atrativas aos/às estudantes de língua estrangeira, embora eles/elas possam cursá-las eventualmente.

Por outro lado, no ementário do curso de Letras da UFRB, a disciplina *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa* está presente no núcleo obrigatório, um pequeno avanço em relação à UFBA, já que todos/as os/as estudantes do curso têm acesso a um conteúdo cultural de matriz africana forçosamente. Há também a disciplina *Educação e*

Africanidades no núcleo das optativas, mais facilmente adaptável ao ensino de inglês, já que *propõe uma reflexão sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, evidenciando categorias que implicam no processo histórico da cultura afro-brasileira e africana no contexto local e global*. Porém, é uma disciplina do curso de Educação. Trata-se de um componente integrador, ou seja, quando oferecido, fica disponível para estudantes de todas as licenciaturas da universidade — logo não deve haver um estudo adaptado às especificidades do ensino de língua inglesa, uma lacuna a ser considerada —, e, como optativa, é facultada ao/a discente a escolha de cursá-la.

O mesmo acontece com a disciplina *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* da UFSB, oriunda do departamento de Ciências Humanas. É considerada um componente obrigatório complementar, ou seja, compõe o núcleo de disciplinas de outra área de conhecimento que é integrada ao curso de Letras para atender a uma necessidade de formação do profissional da área. Parece uma forma prática de cumprir a determinação da *Lei racial*, pois não requer a mobilização de docentes do curso de Letras ao valer-se do conteúdo programático estruturado em outro departamento da universidade. Por outro lado, o arranjo deixa em suspensão o comprometimento destes/as professores/as para pensarem e incorporarem a temática às disciplinas e ainda conduz à ideia de que o assunto não é compatível com o ensino de línguas. As disciplinas de outras áreas tendem a ser vistas como um apêndice do curso — importante para atender à legislação, mas não necessariamente relevante na prática do/da professor/a formador/a e em formação de Letras. Ideia comum entre professores/as de inglês, inclusive argumento utilizado para justificar a falta de interesse em estudar as questões raciais ou associarem-nas às aulas. (SANTOS, 2011).

Este é o cenário curricular nas Licenciaturas em Letras das universidades federais baianas. Vale registrar que há ainda a UFOB (Universidade Federal do Oeste da Bahia), a UNIVASF (Universidade Federal do Vale de São Francisco) e a UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira) instaladas na Bahia, porém as duas primeiras não possuem o curso de Letras e a última não oferece o curso de Letras com Inglês.

Entre as universidades estaduais da Bahia, temos a UNEB onde o curso de Letras é ofertado nos *campi* Alagoinhas, Caetité, Conceição de Coité, Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Teixeira de Freitas e Salvador. Em comum, os currículos trazem a disciplina

Aspectos Históricos e Culturais da África e da Diáspora, obrigatória e ofertada pelo departamento de Letras. Tem como objetivo a abordagem da *questão étnico-racial*, assim como da *contribuição dos povos de diversas etnias para a formação da cultura brasileira e inglesa e da diáspora*. Além de contemplar as prerrogativas da Lei 10.639/03, a ementa permite vislumbrar uma interface entre o conteúdo e as culturas de língua inglesa, o que contribui para a elaboração de estratégias e ideias mais práticas para a abordagem do mesmo tema pelos/as professores/as em formação.

No ementário do *campus* I, situado em Salvador, encontrei componentes diferentes daquele mencionado anteriormente. Havia as disciplinas *Estudo da Cultura e Literatura Negra* e *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, respectivamente com 60h e 100h de carga horária. O primeiro componente aponta como objetivo a ‘*análise crítica da literatura produzida por escritores afrodescendentes em língua inglesa*’; o último visa a discutir a *discriminação étnico-racial na educação, repensando a identidade étnico-racial do educador e dos educandos; debater sobre a Educação antirracista em contexto escolar e prática docente; políticas de ação afirmativa e legislação específica; análise e produção de material didático e, por fim, a valorização e resgate da história e cultura afro-brasileira e indígena para a desconstrução e estereótipos*⁹. Entre as ementas das universidades e *campi* analisados aqui, a meu ver, o *campus* Salvador da UNEB apresenta a proposta que melhor integra o debate racial à formação docente e a atividades específicas do ensino de inglês, sem contar que dispõe da maior carga horária também dedicada à temática — somadas, são 160h obrigatórias face às 45h ou 60h das disciplinas de outras universidades, onde nem todas estas disciplinas são obrigatórias ou específicas também.

Na UESC, identifiquei os componentes *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa* como obrigatória e *Linguagem e Africanidades* como optativa. Ambas as disciplinas são voltadas para a relação dos estudos linguísticos e estudos afro-brasileiros no campo da Língua Portuguesa.

A UEFS e a UESB atendem à Lei racial por meio da oferta de disciplinas de outros departamentos da universidade, nesta ordem, o componente *Relações Étnico-raciais na*

⁹ As informações sobre fluxogramas, ementas e planos de disciplina foram retiradas de documentos disponíveis nas páginas oficiais das referidas universidades, assim como constam dos Apêndices deste trabalho.

Escola do departamento de Educação e o componente *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena* proveniente do departamento de História.

Em suma, a composição curricular das Licenciaturas em Letras com Inglês das 7 (sete) universidades mencionadas configura quatro categorias:

- 1) **Obrigatórias complementares:** disciplinas que contemplam a temática racial a partir do viés cultural e histórico incorporando componentes de outros departamentos, logo sem correlação direta com o ensino de inglês – realidade de 4 (quatro) das 7 (sete) universidades em questão;
- 2) **Obrigatória do domínio da literatura:** disciplinas da área de literatura de língua portuguesa mais pertinente aos/às estudantes que enfocarão o ensino desta língua, contexto de 1(uma) universidade;
- 3) **Optativa do domínio da literatura:** disciplina da área de literatura de língua portuguesa, cujo estudo é facultado ao/a estudante – realidade de 1(uma) universidade);
- 4) **Obrigatórias articuladas com o ensino de inglês:** disciplinas específicas que visam a uma interface entre a temática racial, culturas de matriz africana e o ensino de língua inglesa – realidade de apenas 1(uma) universidade.

Diante do cenário apresentado, concluo que os/as professores/as de inglês em exercício e em formação ainda carecem de educação institucionalizada, transversal e aplicada para desenvolver competências e habilidades que fundamentem o trabalho com *raça* em língua inglesa. A configuração curricular da maioria das universidades mencionadas apresenta uma espécie de discriminação indireta (ALMEIDA, 2019), não há recusa declarada em atender à temática racial— até porque existe uma Lei educacional tornando a prática compulsória – mas parece haver certa relativização da importância do pleito no curso de Letras. Transferir o debate racial para outros departamentos ou inserir uma disciplina de literatura africana entre componentes optativos reforça a ilusão de que o ensino de língua estrangeira não precisa ser associado a debates extralinguísticos. Tal crença, por sua vez, situa o aprendizado de idiomas em um mundo ideal, sem problemas, onde as diferenças inexistem e as línguas estão dissociadas da realidade de desigualdades da qual a sala de aula é um reflexo fiel. E, ao contrário do que parece, professores/as de línguas também devem ser preparados/as para atuarem politicamente neste lugar.

A maioria dos currículos das universidades baianas aponta esquemas para a adequação dos cursos a uma política educacional imposta, porém ainda estão distantes das máximas da educação antirracista, inclusive máximas imanentes à *Lei racial* — sensibilizar os/as sujeitos/as para compreenderem seu lugar social/racial em uma

sociedade racista e torná-los/as capazes de atuar politicamente contra as desigualdades decorrentes desta estrutura. Um trabalho que deve dialogar com as experiências oriundas dos movimentos negros e de mulheres negras, isto é, os/as professores/as precisam ser instigados a pensar os desdobramentos sociais da própria identidade de raça e gênero, do contrário, dificilmente se sentirão afetados — aqui, no sentido de incomodados — para abordarem o assunto em suas aulas. (LIMA, 2015).

Como sujeitos/as, os/as professores/as estão implicados/as por fatores genéticos, culturais, históricos, sociais, bem como carregam valores, crenças e saberes construídos a partir de experiências diversificadas. Esse conjunto de influências e referências demanda um quadro formativo profissional complexo que transcende a matéria prevista pelas grades curriculares das licenciaturas. Diante disso, teorias sociais, pedagógicas e linguísticas contemporâneas conciliam-se quanto à necessidade de novas mentalidades na formação de professores/as e defendem, entre outras proposições, considerar o vínculo entre a dimensão da vida pessoal e profissional deles/as. A Linguística Aplicada, por exemplo, ao amparar análises que estreitam linguagem e sociedade se aproxima decisivamente do/a sujeito/a, considerando sua história, seu corpo e contextos sociais como classe social, raça, gênero, etnia e outras instâncias que inscrevem a linguagem e que estão imbricadas na maneira como agimos.

No campo educacional, Freire (1996) enfatiza que a prática pedagógica docente se insere na dimensão social da formação humana, isto é, os professores/as são interpelados/as por aspectos externos variados que fundam suas ações como educadores/as nas situações de ensino. Porém, para o autor, eles/elas podem superar tais condicionamentos através do desenvolvimento de uma consciência crítica do seu papel. Partindo dos estudos sociais, Gomes e Gonçalves e Silva (2011) também defendem a relevância de considerar aspectos subjetivos na formação de professores/as, desde relações de gênero a questões geracionais. Ademais, as autoras sinalizam que as instituições acadêmicas devem articular a diversidade étnico-cultural aos cursos de formação de professores/as considerando processos escolares e não escolares, tendo em vista temáticas históricas, sociais, políticas, econômicas e, particularmente, culturais e raciais inerentes à experiência humana. A concepção pressupõe uma prática que acione relações socioculturais e políticas mais amplas do/a educador/a, dado que são sujeitos/as indissociáveis dos setores sociais de que participam, forjados por valores e ideias

determinantes das suas ações em qualquer esfera, logo, igualmente determinantes das suas atividades docentes.

O desenvolvimento de tais conhecimentos requer leitura específica, debate e reflexão constante, justamente o tipo de instrução a ser oferecida nos fóruns da universidade. Em relação ao curso de Letras, sabe-se que a formação deve integrar teorias, conceitos e processos para aprofundar o conhecimento na língua materna e/ou estrangeira, literaturas e metodologias de ensino de língua. Porém, conforme defendido por vários autores/as (FERREIRA, 2006; FREIRE, 1996; GIROUX, 1997; HOOKS, 2017; PENNYCOOK, 2001), as habilidades e competências específicas dos/as educadores/as linguísticos/as devem ser alinhadas à promoção de práticas cidadãs e reflexão crítica sobre as injustiças e desigualdades sociais, como todo trabalho de natureza pedagógica. O estudo da diversidade racial, sexual, de gênero e das necessidades especiais de pessoas com deficiência se apresentam para realizar este elo.

Neste ponto, parece evidente que se os/as professores/as têm dificuldade de lidar com tais temáticas, a inaptidão está ligada à construção epistêmica oferecida pela universidade. Como produzir resistência a ideologias hegemônicas ou construir novos olhares para as diferenças se as matrizes teóricas da academia seguem equalizando sujeitos/as, modos de viver e objetivos educacionais com métodos, técnicas e conhecimentos científicos genéricos?

Diante do exposto, sobre o distanciamento entre os conhecimentos específicos do curso e as disciplinas *afrocentradas* ou a categorização de saberes —flagrante na alocação de disciplinas para os estudos étnico-raciais em outros departamentos da universidade — eles destoam das premissas da educação antirracista e assinalam lacunas e imprecisões na forma com que alguns cursos visam a contemplar a pauta racial. Não adianta implementar mudanças funcionais para estar em conformidade com a legislação. Faz-se necessária ampla revisão teórica das bases dos cursos, politização da retórica ao ministrar as disciplinas e orientação pedagógica sistemática para redefinir as crenças pessoais dos/as professores/as acerca do seu papel frente ao racismo estruturado na sociedade e institucionalizado nos ambientes educacionais dos quais são representantes.

No entanto, há que se reconhecer o grande avanço em ter encontrado componentes com temáticas étnico-raciais inseridos nos currículos analisados, de outro modo, estaria negando a luta dos movimentos sociais para materialização deste resultado. O conteúdo e a forma de ofertá-los ainda são insuficientes sim, requerem ampliação e qualificação,

mas já são de um valor inestimável. Na minha graduação, por exemplo, não tive acesso a qualquer disciplina em cujas aulas tenha visto referência positiva ao negro/a brasileiro/a ou africano/a. Nem mesmo nas disciplinas de literatura brasileira, nelas, inclusive, mais absorvi ideais de eugenia disfarçados na imagem de *brasilidade mestiça* –semeada pelo modernismo– do qualquer outro conhecimento. Entre as disciplinas com ênfase no ensino de língua portuguesa, lembro de menções à população negra em aulas de Sociolinguística, pois eram negros/as os/as sujeitos/as que normalmente executavam as variedades linguísticas socialmente desprestigiadas. Até discutimos esta discriminação aos falares de indivíduos de classes sociais mais baixas ou regiões diferentes das ditas ‘desenvolvidas’ ao ler *Preconceito Linguístico* de Bagno (2001), mas isto não subtraiu o desconforto de me sentir associada ao grupo de falantes cuja linguagem era *objeto de estudo* devido à inadequação à norma.

Também não consigo recobrar nenhuma alusão ao assunto nas aulas das Linguísticas, nas disciplinas didático-pedagógicas da Faculdade de Educação, nos componentes de Língua Inglesa, tampouco nos quatro componentes obrigatórios reservados para o estudo de Literatura Inglesa e Norte-Americana. Pelo contrário, pensando na graduação, remonto à observação de um professor após minha apresentação no seminário da disciplina *Cultura Anglo-americana*. Havia escolhido falar sobre a Nigéria e exibi a cena de um filme para destacar como o inglês dos nigerianos soava diferente. Para o professor, *era interessante conhecer outras variedades, mas precisávamos ter cuidado para não as reproduzir, pois não era adequado professores de inglês misturarem ‘accents’*. Do mesmo modo que lembro da minha única nota zero no curso porque recorri às minhas experiências culturais para fazer uma interpretação ‘racializada’ do poema *Azul sobre amarelo, maravilha e roxo* de Adélia Prado na disciplina *Teoria Literária 1A*, entre outros eventos.

O etnocentrismo institucional e cultural predominante nos espaços educacionais (neste caso, as universidades) tem projetado uma falsa imagem de sociedade monocultural, ignora-se a diversidade em favor da universalização de conteúdos, de culturas, de identidades e territórios, instaurando dispositivos como a normalização do padrão dominante, retroalimentação do *status quo* e a neutralidade racial no currículo. Mecanismos de diluição do múltiplo em um imaginário de igualdade, no mínimo, sórdido frente a uma sociedade fundada sobre parâmetros individualistas, racistas e liberais. Esta conjuntura se afasta de qualquer vertente teórica que vise a contemplar as demandas

sociais de todos/as os/as estudantes de línguas, sobretudo aqueles/as não compatíveis com o arquétipo de sujeito padrão.

Portanto, importa estarmos atentos/as à cilada da adoção de práticas antirracistas pontuais estabelecidas para o desendividamento com as leis da educação. Esta nova roupagem de ‘compromisso com a diversidade’ tende a obscurecer as orientações assimilacionistas, excludentes e racistas de sempre sob a alegação de que o requerido já foi instaurado, e se consta lá, encerre-se o assunto. Porém, como já explicitado, não se trata de moldar o currículo dos cursos ao sistema educacional, trata-se de construir um currículo que confronte as relações de poder dentro e fora dele, que traga à tona as marcas das relações sociais responsáveis por sua produção, que extrapole a formação utilitária voltada para oferecer *dadores* de aulas estéreis aos cursos de idiomas e escolas. Da forma que a maioria dos currículos analisados ainda se apresenta, parece-me que os meios para atender à Lei racial contradizem os próprios fins da Lei racial. E pior do que corromper os objetivos da educação antirracista no presente, estas inconsistências embargam o futuro e nos deixam suscetíveis a retrocessos.

Imbuída das constatações acima, também ciente da necessidade de obter subsídios para desenvolver um plano de ação específico para o contexto que se descortinou, busquei conhecer as demandas dos/as participantes da pesquisa, a fim de identificar as deficiências e potencialidades no âmbito do ensino de língua inglesa com atenção às questões étnico-raciais e africanidades. Este é o conteúdo do estágio de desenvolvimento do plano de ação.

2.1.2 Por mais cartas náuticas: planejamento da ação

De acordo com princípios da pesquisa interventiva, após a fase exploratória orientada para configurar um problema, contexto e demandas, segue-se um esboço do plano de ação cujo objetivo é a elaboração de conhecimento teórico-prático para contribuir para a melhoria da situação-problema. Neste ponto, apresento as primeiras iniciativas para materializar o lócus da pesquisa— o curso de extensão *Questões étnico-raciais e culturas de matriz africana no ensino de inglês* vinculado ao NUPEL (Núcleo Permanente de Pesquisa e Extensão em Letras) sediado na Universidade Federal da Bahia. Antes, vale trazer uma breve reflexão acerca da extensão, destas atividades voltadas para a popularização da ciência na comunidade.

Cursos de extensão costumam ser oferecidos no âmbito das instituições de ensino superior ou órgãos vinculados. Diferente de cursos livres, esse tipo de formação traz uma perspectiva acadêmica e tem como objetivo ampliar o conhecimento dos/as participantes em um assunto de natureza universitária. Com base na Política Nacional de Extensão Universitária, a extensão é um processo educativo que oportuniza a relação entre o conhecimento acadêmico e a sociedade através da articulação do Ensino e Pesquisa, efetivando uma das missões sociais da universidade, notadamente, a realização de políticas públicas com vista à transformação social. (FORPROEX, 2012). Souza Santos (2008) reforça a importância de a produção científica implicar em ações para a melhoria do cotidiano social, além de defender a abertura das instituições acadêmicas à população e à comunidade onde estão instaladas. Desta forma, amplia-se o acesso ao conhecimento formal, geralmente reservado a uma elite intelectual e/ou econômica.

Assim, se a universidade ainda é um espaço altamente seletivo, a extensão tende a ser a esfera mais acessível ao público de modo geral, onde saberes acadêmicos e populares se entrecruzam, mediante um processo dialógico de teoria e prática, tendo como produto, a democratização da ciência e tecnologia.

No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (FORPROEX, 2001, p.5).

No caso do curso sobre o qual discorro aqui, como se tratou de uma atividade de formação continuada, além de oportunizar avanço no âmbito profissional dos/as professores/as, também esteve fortemente ligado à revisão de conceitos e práticas que estruturavam a sua vida pessoal. O diálogo entre teoria e prática aconteceu em duas camadas pelo menos: 1) na troca entre fundamentos do Letramento Racial Crítico, Teoria Racial Crítica e Diretrizes Curriculares Raciais e os conhecimentos pedagógicos construídos na trajetória de ensino de inglês e 2) e na reflexão sobre estes mesmos fundamentos empregados às experiências racializadas vividas no cotidiano.

Vale enfatizar que mudanças quanto ao pensar e agir de professores/as, a partir da atenção especializada à variável raça em suas aulas, via de regra, se desdobra na formação mais crítica dos/as estudantes, sobretudo estudantes afrodescendentes, que tendem a apresentar progresso na motivação para aprender e autoestima. (SANTOS, 2011). Neste

ponto, o curso proposto se enquadra em outra finalidade da prática extensionista: “priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais relacionadas com as áreas de Comunicação, Cultura, **Direitos Humanos e Justiça** (grifo meu), Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho”. (FORPROEX, 2012, p.5).

Em uma perspectiva macro, o curso também propiciou uma intervenção em um problema concreto da comunidade — a escassez de formação sistemática e aplicada de professores/as de inglês para o trabalho com as orientações das Diretrizes Curriculares Raciais. Inclusive, mostrou-se como uma alternativa rápida e efetiva para sanar deficiências ou ausências de trabalho com a temática no processo de formação inicial dos/as participantes, favorecendo o acesso ao debate racial para aqueles/as que já estão ‘fora’ da universidade. Aliás, as Diretrizes Curriculares Raciais indicam mais esta demanda para o sistema de ensino e estabelecimentos de Educação Básica e Superior — ofertar formação continuada para educação das relações étnico-raciais e desdobramentos para docentes de modo geral, incluindo aqueles/as do Ensino Superior. (BRASIL, 2004, p.23).

Porém, vale dizer que, embora as atividades extensionistas devam ter relevância social, certamente elas não desoneram o Estado de solucionar problemas sociais, ou a universidade de efetivar políticas públicas educacionais pensadas para serem abrangentes. Políticas públicas devem ser responsabilidade do poder público e políticas públicas educacionais devem ter larga abrangência. Em se tratando do cumprimento da Lei racial nos diferentes sistemas de ensino, por exemplo, ainda se fazem necessárias ações complementares e sistemáticas do governo. Tais ações envolvem, entre outras, a contratação de profissionais especializados para pensar estratégias de intervenção, formação docente, observância dos currículos, da gestão escolar e dos conteúdos dos materiais didáticos distribuídos. Sem contar a aplicação de sanções para o descumprimento da legislação educacional em questão. Estas orientações também estão dispostas nas Diretrizes Curriculares Raciais.

Neste ponto, retorno ao propósito inicial do capítulo: demonstrar os passos para realizar o segundo estágio da pesquisa, a construção do plano de ação. *A priori*, submetemos um anteprojeto do curso de extensão ao Sistema de Registro e Acompanhamento de Atividades de Extensão (SIATEX) da Pró-reitoria de extensão da

UFBA. Para tanto, minha orientadora, a Profa. Dra. Denise Scheyerl foi a proponente. Na descrição do projeto, ficou estabelecido que o curso seria uma ação eventual, não permanente, logo, executado somente uma vez. Quanto à modalidade, seria uma atividade de cunho formativo-educacional, direcionada para professores/as de inglês em serviço, cuja carga horária de 45h seria desmembrada em 16 encontros com a duração de 3h ao longo de um semestre.

Abaixo, reproduzo a ‘Declaração de Intenções’ que dá a conhecer o conteúdo do projeto com mais detalhes. O documento também indica o esquema de concepções teóricas e metodológicas desta investigação que coexistiria junto ao curso.

Quadro 1. Declaração de Intenções apresentada ao SIATEX

DECLARAÇÃO DE INTENÇÕES	
1. TÍTULO:	<i>Questões étnico-raciais e culturas de matriz africana no ensino de língua inglesa</i>
2. AUTORA:	Joelma Santos
3. PARTICIPANTES:	15 professores de inglês em exercício
4. INTRODUÇÃO	A promulgação da Lei nº 10.639/03 indica que as políticas públicas educacionais brasileiras se encontram voltadas para a transformação dos contextos educacionais e formativos em que os/as jovens afro-brasileiros/as são educados/as. Nesse contexto, o/a professor/a se inscreve como sujeito orgânico para a desconstrução do racismo: instrumento de processos de exclusão do negro, enraizado e institucionalizado na sociedade, logo também nas esferas educacionais em diferentes dimensões. Porém, reconhecer a importância de inserir conteúdos étnico-raciais nos ambientes de ensino é insuficiente para a implementação de metodologias que contemplem a diversidade de maneira crítica. Diante desse problema, constitui-se como demanda primordial, efetivar um processo de descolonização intelectual dos/as professores/as e libertá-los/as das noções que, geralmente, comprometem o pensamento acerca das culturas de matriz africana e questões que envolvem o negro. Por isso cabe instrumentalizá-los/as para que promovam práticas potencializadoras de mudança de paradigmas, crenças e valores acerca do grupo étnico em questão, depurando, assim, concepções distorcidas por séculos no Brasil. O curso <i>Questões étnico-raciais e culturas de matriz africana no ensino de língua inglesa</i> pode estabelecer a desconstrução de estruturas e discursos opressivos por meio da comunicação das vivências e realidades do oprimido, a fim de revelar as consequências do racismo e, ao mesmo tempo, enaltecer elementos culturais e histórias negras, muitas vezes, distorcidas e silenciadas. Pressupondo-se que os/as professores/as de inglês demandam por experiência acadêmica para o trato de questões com forte carga ideológica em suas aulas, a exemplo das questões étnico-raciais (FERREIRA, 2006; GOMES e SILVA, 2011; SANTOS, 2011), e que pautem seus discursos e atitudes em crenças e teorias pessoais (BARCELOS, 2006), uma formação sobre estudos étnico-raciais

contribuirá, significativamente, para incitá-los/as a desenvolverem práticas mais interventivas, politizadas e a assumirem uma pedagogia antirracista em suas aulas.

No caso específico desta formação, pautada em premissas do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014, 2015), tenciona-se, também, contribuir para o desenvolvimento da identidade racial e profissional de professores/as, a fim de que estes/as sujeitos/as, por sua vez, colaborem para a afirmação/construção/transformação da identidade racial de seus/suas estudantes.

A respeito da aderência dos estudos étnico-raciais às concepções atuais de ensino de línguas, aproprio-me da reflexão de Pennycook (1994) para quem a expansão do inglês não apenas significa a expansão da língua, mas também de um conjunto de discursos que disseminam ideais homogeneizantes do ocidente e da modernidade, tais como progresso, liberalismo, capitalismo. Como o autor, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem do inglês traga a possibilidade de apropriação da língua para fins de produção de contradiscursos, que traduzam a voz das minorias e das culturas silenciadas, confrontantes dos discursos e práticas que promovem a dependência de padrões hegemônicos.

Em suma, a inserção das questões étnico-raciais no ensino de inglês pode redimensionar o lugar do aprendizado desta língua no imaginário de docentes e estudantes. Esta rica adesão pode oferecer oportunidades de acesso aos bens materiais e simbólicos das comunidades de matriz africana, favorecendo a compreensão de similaridades e diferenças entre as culturas negras participantes da interação global via o inglês.

5. OBJETIVOS:

5.1. Objetivo Geral

Articular questões teórico-metodológicas para o trabalho, específico e aplicado, com os conteúdos étnico-raciais e culturas de matriz africana no ensino de língua inglesa.

5.1.1 Objetivos específicos

- Fazer um levantamento quanto aos pré-requisitos teóricos do grupo acerca da temática ‘raça’ e saberes relacionados;
- Desenvolver um plano de curso que atenda às necessidades dos/as participantes e ao objetivo do projeto;
- Oportunizar o debate extensivo da bibliografia selecionada para fundamentar o trabalho;
- Propor atividades que conduzam os/as professores/as à aplicação e exercício dos conhecimentos adquiridos;
- Proporcionar momentos de autoavaliação e avaliação do processo para os/as participantes, a fim de que possam redimensionar as suas práticas.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem das questões étnico-raciais no ensino de inglês encontra solo, até adquire certa urgência, na corrente crítica que atravessa os estudos no campo da Linguística Aplicada nas últimas décadas. Teóricos e pesquisadores (MOITA LOPES, 1996; RAJAGAPOLAN, 2003; GIMENEZ, 2011; SIQUEIRA 2005) propõem um espaço acadêmico consciente da dimensão político-ideológica, intervencionista, social e crítica do ensino de línguas. Meta que pressupõe a construção e apreensão de saberes marcados sócio-historicamente, além da compreensão de fenômenos linguísticos associados ao mundo real. Vislumbra-se, assim, a construção de um vínculo indissolúvel entre ensino de línguas e prática social.

Alinha-se ao cenário da Linguística Aplicada, com perspectivas análogas, a Pedagogia Crítica, em defesa da pedagogização crítica do/a professor/a de línguas ao propor: um profissional apto a questionar a hegemonia do inglês, a problematizar as relações de poder político e econômico enredadas na configuração dessa língua como língua global, portanto, disposto a evitar que ‘global’ torne-se ‘globalizante’ de comportamentos, valores e atitudes. Negando-se, desse modo, a reproduzir a correlação assimétrica de culturas, existente em contexto mundial, em suas aulas. Também, um educador preocupado com a emancipação dos estudantes, com a afirmação das diferenças e desconstrução das desigualdades sociais provenientes delas.

Esta perspectiva encontra eco nos princípios da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 2009) construto teórico que propõe uma análise racial das questões que envolvem o negro na educação. A premissa é que somente por este viés seja possível compreender os obstáculos educacionais enfrentados pelos negros. Diante disso, a Teoria Racial Crítica preconiza a elaboração de estratégias através das quais tais obstáculos podem ser resistidos e superados, entre elas, constam algumas perspectivas e implicações para a formação de professores/as. Neste sentido, este curso é uma proposta de formação continuada voltada para o trabalho com a história e culturas de matriz africana, bem como com as questões étnico-raciais junto a professores/as de inglês. Através desta experiência, pretende-se reunir subsídios para elaborar, reformular e integrar a abordagem de tais conteúdos, de maneira sistemática e aplicada, ao ensino desse idioma. Simultaneamente, planeja-se chegar a um conjunto de princípios e métodos que possam servir de direcionamento para outros contextos de formação.

7. METODOLOGIA

Nos três primeiros encontros, buscarei identificar se e como se deu a formação pedagógica dos professores quanto à abordagem da temática ‘raça’ dentro e/ou fora da universidade. Para tanto, aplicarei questionários semiestruturados e recolha de narrativas autobiográficas. Esta será uma fase de reconhecimento e levantamento das necessidades do grupo, fase em que se dará uma análise situacional cujo foco serão os/as sujeitos/as professores/as, suas convicções quanto ao debate racial, a maneira como tais convicções são representadas e o tipo de ação mais apropriada para atender à conjuntura.

Será elaborado um plano de curso com vistas a possíveis soluções para as questões previamente evidenciadas. Subjacente ao plano, estará o entrecruzamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; das acepções advindas da Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica; do Inglês como Língua Franca e da abordagem intercultural de ensino.

No estágio intermediário do curso, ministrarei aulas com base nas diretrizes do documento construído na fase anterior. Além de debates extensivos sobre a bibliografia selecionada, são propostas atividades destinadas à aplicação e exercício dos conhecimentos adquiridos até esse ponto, tais como um seminário temático.

Na sequência, caberá conhecer de que maneira os professores efetivarão os conhecimentos adquiridos no curso por meio da elaboração de uma atividade didática relacionada ao ensino de inglês com uma temática racial. Sob análise, estará a forma como se deu a apropriação do conteúdo teórico, ressignificação de discursos racistas, proposições para desenvolver habilidades atitudinais entre outros

aspectos. Os encontros finais serão dedicados à autoavaliação dos/as professores/as a partir de sessões reflexivas. Mais leituras teóricas e debates poderão ser indicados após este momento.
8. CRONOGRAMA PRELIMINAR DE TRABALHO O curso deverá acontecer entre os meses de agosto e dezembro de 2019 (4 meses).
9. PREVISÃO DE RECURSOS MATERIAIS E FINANCEIROS • Material de consumo: piloto, apagador, papel A4, cartucho de impressora. • Material permanente: computador e <i>data show</i>. • Serviços de terceiros: manutenção de máquinas (computador, <i>data show</i>, projetor etc.), limpeza das salas, serviço de cópias.
10. REFERÊNCIAS¹⁰

Após submissão ao SIATEX, o projeto foi avaliado pelo Conselho de Extensão do Instituto de Letras da UFBA, em seguida, pela Congregação do mesmo instituto e, finalmente, aprovado. Conforme orientavam os cartazes e anúncios virtuais divulgados, os/as interessados/as me enviaram um *e-mail* e, então, receberam o formulário de pré-inscrição no qual, além da identificação pessoal, deveriam informar o tempo de formação em Letras, vínculo institucional, tempo de docência, níveis e modalidades acadêmicas de atuação e tempo de trabalho com o ensino de inglês.

Havia planejado trabalhar com o quórum máximo de 15 pessoas, mas temi não conseguir um terço disso, cinco participantes seria o mínimo aceitável. Decidi disponibilizar as inscrições por um mês, tempo suficiente para ampla divulgação e acesso dos/das professores/as ao processo de inscrição. Quatro dias após a divulgação do anúncio, já contava com 56 solicitações de inscrição, uma surpresa animadora e um fenômeno sintomático também — havia mesmo uma grande demanda de professores/as de inglês carentes de formação para abordar as questões étnico-raciais, cientes da relevância da temática e aparentemente dispostos/as a serem instruídos/as para efetivar tal trabalho. Embora já tivesse alcançado e extrapolado o número de vagas, mantive as inscrições abertas, importava registrar o número total de interessados/as, seria um dado significativo para a pesquisa. Ao último dia inscrição, dispunha de 92 solicitações na caixa de *e-mail*, uma turma formada pelos 30 primeiros/as inscritos/as e uma longa lista de espera.

¹⁰ As referências utilizadas para o texto do projeto constam nas referências ao final deste trabalho.

No entanto, percebi que o interesse dos/as candidatos/as decrescia, à medida que eram convidados/as a preencher o segundo formulário cujo texto introdutório informava que o curso estaria vinculado a uma pesquisa de doutorado e que aquele questionário já se tratava de um instrumento em favor dela (o questionário será apresentado na íntegra ainda neste capítulo). De repente, as pessoas paravam de dar retorno, configurando um comportamento que apelidei de ‘síndrome de camundongo’. Os/as professores/as parecem estar cada vez mais avessos/as a participarem de pesquisas acadêmicas, por certo se sentem como objetos de experimentos improdutivos para si, como cobaias, camundongos mesmo. Atitude justificável segundo Telles (2002) no seu famoso artigo *É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!*, o autor explica que os/as professores/as estão fartos/as de servirem de material de análise para pesquisas nas quais sobram críticas a seus equívocos didáticos e profissionais, mas dificilmente lhes trazem qualquer benefício. De minha parte, lamentei a falta de oportunidade de fazer os/as desistentes saberem que não fariam uma *participação parasitária* como assinala Macedo (2004), mas que, desta vez, protagonizariam o processo. Não só aprenderiam para o desenvolvimento próprio (individual e profissional) e de seus/suas estudantes, mas agregariam forças para o pleito da aquisição de direitos fundamentais para todo o coletivo social.

Decidi convocar os/as 36 professores/as que preencheram os dois formulários para o primeiro contato, assim teríamos a oportunidade de estabelecer algum grau de envolvimento. Ao final do curso, talvez, tivesse o número de participantes esperado inicialmente. Não tive 15. Mas fiquei plenamente satisfeita com o resultado alcançado com os/as nove educadores/as excepcionais que concluíram a formação.

2.1.2.1. Sob a condução das águas rumo ao plano de ação

Diferente do previsto, o curso teve início no segundo semestre de 2019, aconteceu entre os meses de agosto e dezembro com aulas semanais aos sábados, das 9h às 12h. As aulas foram conduzidas por mim, professora e pesquisadora-participante. Estava ciente da dificuldade de manter o distanciamento necessário para construir e sistematizar a pesquisa a partir do lugar da ‘participação’, mas confiante de que a familiaridade com a temática pudesse garantir uma boa percepção das concepções, práticas e *habitus* do contexto e participantes da pesquisa com relativa coerência teórica e metodológica. (CHIZOTTI, 1998; MACEDO, 2004).

Com foco no método, concluí o planejamento da ação ao final das três primeiras semanas do curso. Nestes encontros, busquei traçar um perfil mais detalhado dos/das cursistas, uma fase diagnóstica. A partir do questionário de inscrição, elenquei informações quanto à forma como se deu a sua trajetória acadêmico-profissional; quanto à configuração do contexto em que atuam; quanto a como costumavam se relacionar com o debate sobre as questões étnico-raciais; se já haviam feito estudos ou tido formações anteriores a respeito do tema e quais eram as expectativas sobre o curso. Associado às narrativas autobiográficas, o questionário contribuiu para identificar em que medida a identidade étnico-racial dos/as professores/as reverbera na sua compreensão e posicionamento crítico acerca das questões étnico-raciais na experiência pedagógica. Vale dizer que ele se mostrou um instrumento muito eficiente para acessar dados relacionados às principais temáticas da pesquisa de maneira mais direta, porém sem comprometer a riqueza das informações com a concisão e limitação das respostas pré-definidas do questionário fechado.

Tal instrumento foi composto por 12 questões que abrangiam três blocos temáticos conforme se vê no quadro abaixo:

Quadro 2. Questionário aplicado no processo de inscrição do curso

Experiências Acadêmico-profissionais
• Que motivações o/a conduziram ao curso de Letras com Inglês? • Em que universidade fez o curso? Mencione um momento marcante dessa experiência. • Em sua opinião, seu curso de Letras ofereceu <i>input</i> suficiente para as dimensões língua, cultura e ensino? Por favor, comente. • Já participou de alguma formação, na universidade ou em outro espaço educativo, sobre as relações étnico-raciais? Se sim, descreva brevemente a experiência. Em caso negativo, acha que deveria ter feito? Por quê?
Identidade Étnico-racial
• Em relação aos grupos étnico-raciais, como se classifica? • Em que medida a questão racial impacta a sua vida pessoal? • De que forma a questão racial impacta a sua atividade profissional? • Se a discussão sobre raça/etnia trouxesse conflitos à sua sala, o que faria para promover o respeito e solidariedade entre os alunos? Que recursos usaria para evitar conflitos futuros?

Atuação Profissional na Área
• Fale um pouco sobre ensinar inglês. Onde ensina? Quais os dissabores e prazeres que o ofício lhe traz? • Em sua opinião, quais as principais contribuições das aulas de inglês no contexto escolar em que atua? • Você costuma abordar questões culturais e/ou ideológicas nas suas aulas de inglês? Se sim, exemplifique algumas. Em caso negativo, por que não? • Em contexto de sala de aula, já observou alguma atitude que considerou racista entre estudantes? Se a resposta for positiva, como reagiu?

O questionário foi útil para eu organizar as interações iniciais junto aos/as cursistas também porque, embora já conhecesse os dados, considerei importante escutar os/as participantes discorrerem sobre os mesmos assuntos e adicionar atributos mais subjetivos aos nomes, até ali, sem rostos, que constavam na lista de presença. Este momento se aproximou do que se costuma classificar, nas Ciências Sociais, como entrevista de grupo ou grupo focal, onde interlocutores/as se escutam, confrontam opiniões, podem formar consensos, dissensos e obter mais informações sobre o assunto antes de se pronunciarem. (MINAYO, 2007). Powel e Single (1996) sinalizam que os grupos focais geralmente se constituem de pessoas provenientes de um mesmo grupo social, selecionadas por um/a pesquisador/a para fins de discutir um tema de pesquisa. Não a partir de embasamento teórico, mas de concepções pessoais. Entretanto não previ o uso deste método, não houve rigor no número de participantes, na necessidade de um animador, um relator, de um coordenador entre outros recursos. Mas percebi que as entrevistas coletivas eram úteis em diferentes momentos da investigação, não apenas na fase de reconhecimento dos/as sujeitos/as. Elas tiveram grande valia, por exemplo, nas ocasiões em que um assunto gerou controvérsia ou comoção, importava compreender por que os/as cursistas pensavam ou reagiam de determinada forma, incentivando a manifestação de discursos e atitudes pretensamente análogas às suas práticas cotidianas.

Em síntese, não realizei grupos focais, a julgar pelas divergências entre o que implementei e o método tradicional, mas fiz questão de ‘inquirir motivos’ dos/as participantes em vários momentos. Os dados reunidos desta maneira são dispostos quando oportuno ao longo deste trabalho e, já oportunamente, abaixo, apresento uma parte que julguei fundamental, neste momento de planejamento de ação.

Quadro 3. Respostas sobre Experiências Prévias dos/das Participantes da Pesquisa com Estudos sobre as Relações Étnico-raciais.

<i>Já participou de alguma formação, na universidade ou em outro espaço educativo, sobre as relações étnico-raciais? Se sim, descreva brevemente a experiência. Em caso negativo, acha que deveria ter feito?</i>
PP1: Não. Acho que deveria sim porque discuto bastante essas questões em sala de aula na escola pública.
PP2: Eu fiz uma especialização em Arte-Educação oferecida pela Escola de Belas Artes da UFBA, tive <i>Arte Africana, Saberes e Herança Cultural e Diversidade, Identidade Cultural e Inclusão Social</i> [...]. Foram disciplinas isoladas, muito pertinentes e ricas, mas não foi uma formação mais aprofundada. Deveria ter feito mais formações principalmente porque meu foco como professora de língua inglesa é o de aplicar a Lei 10.639 e trazer questões étnico-raciais, mais representatividade para meus alunos de escola pública. Esse trabalho virou meu projeto de mestrado e estou enfrentando dificuldades na parte prática da pesquisa pela falta de uma formação nessa área.
PP3: Não participei. Acredito que deveria ter feito, abrir novos horizontes, contextualizar o ensino de Língua Inglesa com nossa realidade.
PP4: Na universidade não tive a oportunidade de participar destas discussões. Já participei de rodas de conversas ou palestras de profissionais de outras áreas, como saúde, por exemplo.
PP5: Nunca participei. Acho de alta relevância a existência desta temática nos cursos de formação de professores de língua estrangeira, principalmente, em se tratando de Bahia, um Estado com uma população negra em número elevado.
PP6: Não, com certeza teria feito para ter mais ferramentas para possíveis discussões com os alunos.
PP7: Sim. Participava do SENUN (Seminário Nacional de Universitários Negros) no Rio de Janeiro.
PP8: Não! Só agora terei a oportunidade de participar de um curso voltado para as relações étnico-raciais.
PP9: Nunca participei. Não me recordo de nenhuma oferta de curso com essa temática. Vivemos em uma cidade majoritariamente negra, mas infelizmente, o acesso ao aprendizado da língua inglesa ainda é voltado para brancos; seja por questões de valores abusivos na mensalidade do curso, na representatividade das aulas e, principalmente, na seleção de variações linguísticas dentro do inglês.
PP10: Nunca participei. Acho, sim, que deveria ter feito. Esse tipo de formação não somente contribui para que o professor reflita e se desconstrua, como também contribui para a formação de seus educandos. Assim, progredindo e libertando a sociedade de uma mentalidade colonial.

PP11: Não. Acredito que poderia ter feito, sim, adicionaria à minha prática docente em relação aos materiais escolhidos e temas abordados durante as aulas.

PP12: Não. Deveria ter feito, porque entendo que as informações sobre este tema ainda são equivocadas e desencontradas e precisamos entender para melhor exercer nossos direitos.

PP13: Não, nunca! Para aprender primeiro para depois ensinar fugindo do padrão colonial.

Conforme disposto, 11 entre 13 participantes que iniciaram o curso não tinham tido qualquer experiência formativa sobre as relações étnico-raciais antes dele. Os dados refletem uma obviedade a este ponto do trabalho — as relações étnico-raciais e africanidades não integravam o currículo dos cursos de formação de professores/as de línguas até recentemente. No entanto, as respostas evidenciaram outro aspecto interessante, os/as docentes acreditam na relevância do aprendizado do tema em prol dos/as estudantes, em particular, os/as de escola pública. Identifica-se tal argumento nos trechos:

- [...] discuto bastante essas questões em escola pública [...]
- [...] (trazer) mais representatividade para os meus alunos de escola pública [...]
- [...] contextualizar o ensino de inglês com a nossa realidade;
- [...] (deveria ter) feito para ter mais ferramentas para possíveis discussões com os alunos.
- [...] contribuir para a formação de educandos [...]

Ao que tudo indica, estes/as docentes compreendem a relevância de estudarem as questões étnico-raciais e somá-las às práticas pedagógicas, porém apostam na possibilidade de abordarem a temática no contexto da escola pública, onde geralmente encontram um maior número de estudantes negros/as. Mas a discussão não seria necessária no setor privado também? Alguns pontos concorrem para a geração desta ideia, questões de poder em primeiro lugar. Sabe-se como é restritiva a conjuntura para o trabalho docente em tais ambientes, suas atividades passam pela supervisão constante de gestores pedagógicos, pais e os/as próprios/as estudantes. Dependendo da visão ‘pessoal’ daqueles que detêm o poder de demitir e do nível de subordinação do currículo escolar aos interesses dos familiares, não importa o esforço teórico excepcional ou o forte engajamento político do/a professor/a para abordar raça e outras temáticas controversas,

a vontade da gestão e das famílias prevalecerá. E, por motivos pragmáticos, nem sempre é viável arriscar o emprego em prol de ideais de justiça social.

Em segundo, há a configuração da clientela, o cursista PP9 revela nuances deste aspecto: *“o acesso ao aprendizado da língua inglesa ainda é voltado para brancos”*. Em geral, quando se fala em aprendizado de inglês ‘efetivo’, involuntariamente, remonta-se aos cursos de idiomas, às escolas bilíngues e, na pior das hipóteses, às escolas privadas. A imagem das instituições privadas encerra métodos de ensino inovadores, professores/as bem treinados/as, melhores salários, ambiente confortável, materiais didáticos diversos, foco no desenvolvimento da habilidade oral, turmas pouco numerosas, acesso a equipamentos de multimídia, logo, seria um contexto mais propício para ensinar inglês ‘de verdade’. (SANTOS; PASSOS, 2021). Daí, talvez, a ideia de que debater questões socioideológicas seja mais apropriado na escola pública. A lógica parece ser generalizada, não é à toa que *“os/as professores/as (de inglês) são preparados para trabalhar com alunos brancos, classe média, classe média alta e sem problemas sociais”* (FERREIRA, 2012, p.25), isto significa não falar de raça, por exemplo. Contudo a Lei racial é imperativa para todas as instituições de ensino regulares. Por isso, a importância de ampliar a articulação com pares, de educadores/as de todas as áreas atuarem em consonância com as orientações oficiais e, assim, unidos/as, adquirirem algum poder para deliberar ações coletivas transformadoras nestes espaços. Mais ainda, os dados acima reforçam a importância de os cursos de formação de professores/as vincularem o conteúdo racial à matéria específica da área, de forma a dificultar o apartamento dos temas por aqueles/as contrários/as ao trabalho em questão.

Observei também que, neste grupo, alguns/mas participantes sinalizaram o valor do estudo sobre raça para efeito de redimensionamento pessoal e de pensar sobre sua própria participação social como sujeito racializado, como vemos abaixo:

- Esse tipo de formação não somente contribui para que o professor reflita e se desconstrua [...]
- Deveria ter feito (um curso), porque entendo que as informações sobre este tema ainda são equivocadas e desencontradas e precisamos entender para melhor exercer nossos direitos [...]
- [...] Aprender primeiro para depois ensinar [...]

É interessante notar a compreensão de que as questões raciais devem ser aprendidas antes de ensinadas. Para além de preparar práticas exitosas ou se apropriar de estratégias para dar aulas *afrocentradas*, este tipo de formação requer do/a docente

reflexões sobre si como sujeitos/as interpelados/as por discursos produzidos em uma sociedade racista. Espera-se realmente que estejam dispostos/as a fazer análises constantes dos próprios privilégios ou opressões vividas em razão do pertencimento étnico-racial e pensar como a dimensão identitária de raça afeta seu trânsito nos diferentes setores sociais e afeta, igualmente, suas ações e atitudes na cena da sala de aula. Com sorte, esta análise pode revelar os sentidos que eles transportam da vida particular para a profissão levando-os a questionar sua prática pedagógica: o que tenho feito, como cidadão/ã, para mudar os discursos e mecanismos racistas impregnados na sociedade? E como professor/a? Até que ponto intervir em questões identitárias dos/as estudantes? Importa realmente se implicar no debate de problemas sociais nas aulas?

No exercício de pensar e falar sobre tais questões, os/as sujeitos/as podem estabelecer relações entre suas ações e o mundo real e começarem a refletir criticamente sobre como e o que conhecem e são pode moldar suas atitudes como professor/a. Neste sentido é que Kemmis e McTaggart (2007) consideram a pesquisa-ação emancipatória. Os autores acreditam que o envolvimento em um processo investigativo desta natureza pode libertar as pessoas das restrições das estruturas sociais (educacionais, culturais, econômicas, políticas) que as limitam, ou mesmo, torná-las capazes de trabalhar melhor dentro delas.

A propósito, empenhar-se em inquirir a própria prática converge com princípios da LA no que diz respeito ao/à professor/a sair do lugar de consumidor de teorias e transferir-se para a posição de produzi-las. Alguns teóricos (ALMEIDA FILHO, 2000; CROOKES, 1993; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003) encorajam que o/a educador/a se aproprie de teorias, metodologias, técnicas e instrumentos, ou seja, mecanismos formais do fazer científico, para estender o seu potencial formativo. A constante revisão da prática motivada pela própria prática tornaria o/a professor/a consciente e ativo/a via exercício dialético da ação/reflexão.

Ainda no sentido de motivar a reflexão sobre a prática para a produção de conhecimento, solicitei que os/as cursistas redigissem uma narrativa autobiográfica, mais um exercício de transformação através da autoanálise. Um método que vem sendo largamente utilizado nas pesquisas educacionais, valioso porque coloca as experiências humanas no centro do debate, além de tornar possível a conversão de si no processo reflexivo presente no ato de contar. Souza (2016, p.72) elucida melhor o caráter formativo

implícito na confecção do texto biográfico:

A pesquisa biográfica é considerada, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento de formação, e é, justamente, essa dupla função que justifica a utilização do método no domínio das humanidades, nas ciências sociais e nas ciências da educação. Como investigação, essa abordagem contribui para apreensão do cotidiano, do *habitus*, de questões identitárias, pessoais, profissionais, além de se constituir num dispositivo fértil que possibilita apreender processos de aprendizagem e de conhecimento-formação, através das experiências e modos como narramos as nossas histórias individuais e coletivas.

Para a composição da narrativa, eles/elas deveriam versar sobre a formação acadêmica, ressaltando as experiências que deram gênese ao interesse pelo inglês e as influências que os/as motivaram a se tornarem professores/as da língua. Também pedi que relatassem histórias pessoais relacionadas a sua identidade étnico-racial, bem como apresentassem e contextualizassem sua compreensão sobre raça, racismo e educação voltada para o debate das questões étnico-raciais.

Entre os recursos disponíveis à pesquisa etnográfica está a história de vida, “relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos significativos e constitutivos de sua experiência de vida”. (CHIZOTTI, 2006. p. 101). A descrição de trajetórias de vidas tem sido nomeada de diferentes formas, relato, memória, história oral, autobiografia, narrativa autobiográfica, dentre outros. A última oferece um misto de vida real e subjetividade, pois trata-se da transcrição da história do/a sujeito/a contada por suas próprias palavras. A palavra-chave é *experiência*, o que marca, o que foi importante, o que fica. Todo o vivido pode ser narrado e se torna legítimo porque já foi submetido a uma *reflexividade* antes de ser concedido ao/à outro/a saber.

As narrações se transfiguram em excertos selecionados pelo/a autor/a, condicionados aos seus desejos, interpretações e ideologia. Conforme Macedo (2004), devemos estar conscientes de que o/a autor/a não apenas conta uma parte de sua história, mas escolhe fatos, oculta os que lhe parecem insignificantes e, às vezes, até distorce elementos relevantes para a pesquisa de que é sujeito/a. Logo, utilizar as narrativas autobiográficas como fonte de pesquisa fidedigna requer a aceitação da subjetividade do/a autor/a como componente intrínseco do gênero, para mais, exige perspicácia para extrair dos depoimentos subsídios que lhe deem sentido social e ideológico.

Enfatizo, porém, que o conteúdo personalizado das narrativas não corrompe o caráter abrangente e coletivo dos sentidos que projetam. De acordo com Connelly e Clandinin (1990, p.8), “as histórias funcionam com argumentos nos quais aprendemos algo essencialmente humano ao entender uma vida real ou uma comunidade de acordo com essa vida”. É o produto de experiências armazenadas e da forma particular que estas experiências imprimem o sentimento de si próprio e de sua existência.

Particularmente, aposto na metodologia das narrativas autobiográficas influenciada por um dos paradigmas da Teoria Racial Crítica (TRC). Defensores da TRC (LADSON-BILLINGS, 2006; FERREIRA, 2007; TAYLOR, 2009) propõem uma análise racializada das questões que envolvem o negro na educação sob o argumento de ser a única forma possível de compreender os obstáculos educacionais enfrentados por esse grupo étnico. A TRC explora como esses obstáculos podem ser resistidos e superados, tendo como prerrogativa assegurar o lugar de centralidade ao conhecimento experimental das negros e negras para fins de compreender, analisar e aprender como ensinar sobre subordinação racial.

Atenta aos parâmetros da TRC, quando solicitei a composição das narrativas autobiográficas, tive a pretensão de efetivar o que Macedo (2004, p.175) chama de esforço em “manter uma coerência entre a história narrada e aquilo que a investigação objetiva descobrir”. Visei ao que estava na superfície do texto e por trás dele – aspectos geralmente negligenciados por pesquisas qualitativas tradicionais — cruzando dados produzidos em diferentes fontes, a fim de detectar ênfases, omissões, contradições ou somente complementar e enriquecer a análise. Estabelecer vínculos entre as informações registradas nos questionários, narrativas e sessões reflexões me trouxe segurança para fazer análises evitando recair em generalizações ou digressões fantasiosas sobre a história alheia. Frequentemente me senti incomodada neste lugar de examinar o que o/a outro/a dizia, mesmo ciente de que a práxis constitui a pesquisa em humanidades. Os diferentes instrumentos e registros me deram suporte neste aspecto também, segui, porém, a angústia se fez recorrente.

O processo de *biografização* (SOUZA, 2016) — ato de fabricar o mundo interior no mundo exterior—não foi simples para os/as cursistas também. Entre os/as nove participantes que seguiram até o final do curso, três deles entregaram o texto na última semana sob muita pressão, outras duas entregaram na metade do período. Então, diferente do que havia previsto, tive acesso a apenas parte das narrativas na fase do planejamento,

foi grande sorte contar com o questionário e os depoimentos registrados nos primeiros contatos para preencher esta lacuna. Quanto ao atraso na entrega destes textos, os/as cursistas alegavam principalmente: 1) dificuldade de discorrer sobre experiências raciais; 2) não saberem que eventos selecionar entre muitos possíveis; ou 3) não terem vivido *nada especial* neste sentido. Compreendia que tais dificuldades já informavam bastante sobre a emoção e opressões sociais embutidas nas experiências da maioria destes/as sujeitos/as. No capítulo 4 deste trabalho, apresento análises mais cuidadosas do perfil dos/as participantes, por ora, importa saber que me refiro a cinco mulheres negras heterossexuais com idade superior a 40 anos; dois jovens negros homossexuais com idade inferior a 30 anos e duas mulheres brancas heterossexuais, uma na metade dos seus 30 anos, outra na metade dos 50.

Considerando o já exposto sobre a metodologia da pesquisa-ação no que se refere à necessidade de densa atividade reflexiva dos/as participantes para a configuração das etapas, a premissa era que eles/elas atuassem ativamente nesta fase do planejamento. A essa altura, todos/as pareciam ter compreendido a dinâmica do curso e, assim, sugeri que montássemos o conteúdo programático. Para favorecer o esquema de coparticipação, sugeri aulas no formato de oficinas em que os fundamentos, teorias e crenças fossem amplamente discutidos e empregados em situações-problema levantadas nas aulas.

Tendo como base as informações do questionário, sobretudo a constatação de que a maioria dos/as cursistas não tinha tido acesso sistemático ao debate racial antes do curso, concordamos em estudar as temáticas *Racism and anti-racism*; *Systemic Racism*; *Whiteness*; *Multiraciality*, *Black Identity* e *African Religions* consideradas imprescindíveis para fins de uma apropriação teórica mínima do campo. Restava selecionar apenas mais quatro assuntos devido à exígua carga horária que dispúnhamos. Lembro que três encontros foram voltados para o planejamento da intervenção e leituras introdutórias, e teríamos ainda os seminários temáticos sobre *African cultures* nas semanas finais. Assim, no quadro, expus os seguintes assuntos e solicitei que selecionassem quatro deles:

- 1) Black body and symbols (and Cultural appropriation);
- 2) Black invisibility in mass media;
- 3) Affirmative action policies;
- 4) Genocide of black youth in Brazil;
- 5) Black women and the feeling of loneliness;
- 6) Black literature authors.
- 7) Black feminism.

As temáticas mais votadas foram *Black body and symbols (and Cultural appropriation)*; *Black invisibility in mass media*; *Genocide of black youth in Brazil* e *Affirmative action policies*. Finalmente, em posse das referências elencadas neste capítulo, elaborei o plano de ação que, neste caso, basicamente, tem a estrutura de um plano de curso regular, composto por objetivos, metodologia, conteúdo programático e referências bibliográficas, conforme apresento a seguir:

Quadro 4. Plano de curso (produto da fase de planejamento da ação).

PLANO DE CURSO Questões étnico-raciais e culturas de matriz africana no ensino de língua inglesa	
Ementa: Relações étnico-raciais. Culturas de matriz africana. Diretrizes Curriculares Raciais. Ensino de Inglês. Letramento Racial Crítico. Identidade racial. Educação Antirracista.	
Objetivos Abordar conteúdos do campo das relações étnico-raciais associando-os ao ensino de inglês, com vistas a atender às orientações das Diretrizes Curriculares Raciais, bem como favorecer o Letramento Racial Crítico dos/as participantes em prol do seu engajamento com práticas antirracistas.	
Conteúdo Programático: Raça e formação de professores de língua inglesa. Diretrizes curriculares raciais para a educação das relações étnico-raciais. Principais conceitos do campo racial. Identidade negra. Letramento Racial Crítico. Raça, livros de inglês e abordagem crítica de livros didáticos. Racismo e antirracismo. Racismo Institucional. Branquitude. Identidade Negra. Corpo negro e símbolos (apropriação cultural). Genocídio da juventude negra. Invisibilidade negra na mídia. Religião de matriz africana (Candomblé). Ações afirmativas. Diáspora africana (Culturas negras). Construção de material didático.	
Metodologia de Ensino: As aulas terão o formato de oficinas, isto é, serão voltadas para a aplicação das leituras, debates e ações pedagógicas práticas. Em todas as aulas, será disponibilizada uma apostila com o roteiro da aula que inclui: questões relacionadas aos textos teóricos para amplo debate; proposições para o desenvolvimento de habilidades atitudinais para trabalhar com os temas; e sugestão de atividade para ser aplicada junto aos/as estudantes. Ao final do curso, será desenvolvido um seminário temático sobre <i>Culturas Africanas</i> . Além disso, os/as cursistas deverão apresentar uma proposta de atividade em inglês pautada em um dos temas trabalhados.	
Critérios de Avaliação: Além da entrega obrigatória das narrativas autobiográficas no início do processo, os/as cursistas serão avaliados/as mediante a participação nos debates orientados, por meio dos quais será feita a verificação de leitura dos textos. Será avaliada, também, a proposta de atividade <i>afrocentrada</i> e a participação no seminário temático e na sessão reflexiva ao final do curso.	
Cronograma de Atividades: AGOSTO 03. Encontro 1: Legislação Racial; Raça e formação de professores de língua inglesa. 10. Encontro 2: Mito da democracia racial; livro de inglês. Pedagogia Crítica no Ensino de línguas. 17. Encontro 3: Análise de livros de inglês (aula prática) 24. Encontro 4: Principais conceitos do campo racial. 31. Encontro 5: Racismo; Racismo Institucional e Antirracismo.	

SETEMBRO

14. Encontro 6: Identidade negra e miscigenação.

21. Encontro 7: Branquitude

28. Encontro 8: Genocídio da juventude negra

OUTUBRO

05. Encontro 9: Corpo negro e símbolos/ Apropriação cultural

19. Encontro 10: Religiões de matriz africana/ Candomblé (Participação de convidado)

26. Encontro 11: Invisibilidade do negro na mídia

NOVEMBRO

09. Encontro 12: Feminismo Negro ou Ações Afirmativas

 23. Encontro 13: Organização do seminário *African cultures*; Sorteio de temas; Orientações para a apresentação.

30. Encontro 14: Apresentação do seminário.

DEZEMBRO

 07. Encontro 15: Texto *Como produzir materiais para o ensino de línguas* (LEFFA, 2017). Distribuição das perguntas para as sessões reflexivas.

14. Encontro 16: Apresentação das atividades. Sessão Reflexiva.

Referências Bibliográficas¹¹

2.1.3 Implementação do plano de ação: movimentos sob as águas

Neste estágio, ocorreu a intervenção propriamente dita, foram iniciadas as aulas sobre as temáticas e a bibliografia relacionadas. O maior desafio da etapa foi justamente cumprir o plano de ação dentro da dinâmica dos encontros, em geral, passíveis da interferência de inúmeras variáveis. Fatores como o comportamento dos/as cursistas durante as aulas ou circunstâncias externas, tais como encontrar a sala de aula fechada, não conseguir o retroprojeto reservado ou dar aula, no verão, sem ventilador ou ar-condicionado devido à contenção de despesas gerada pelo corte de verbas do governo federal, só para citar algumas. Recorrer a premissas da pesquisa-ação calcava a continuidade mais ou menos segura do trabalho. *Respeito à mudança, ação estratégica, proatividade, reagir de maneira eficaz e imediata à medida que o evento ocorra*, estas orientações de Grundy e Kemis (1982) e Tripp (2005) fundamentaram minhas decisões frente às surpresas já aguardadas ao se fazer pesquisas com grupos sociais. Por isso, especificamente sobre a fase de intervenção, Thiollent (1986) sinaliza a importância de o/a pesquisador/a estar sob constante inquisição e interpretação dos dados enquanto eles

¹¹ Devido à extensão das referências bibliográficas, decidi não as apresentar neste quadro, mas elas constam dos planos de aula apresentados ao longo do capítulo 3 e, também, nas referências ao final deste trabalho.

são produzidos, justamente para verificar os efeitos do processo, já que é difícil realizar planos ou prever problemas. Compõe a práxis investigativa da pesquisa-ação, portanto, identificar em que medida o planejamento pode ser mantido ou se, eventualmente, deve ser adaptado com novas estratégias em prol do alcance dos objetivos ou ressignificação deles.

Minha meta principal era cumprir o princípio gerador da pesquisa ao menos atender ao caráter formativo-emancipatório do processo sob a perspectiva do exercício pedagógico. Para tanto, além das aulas, quando se davam os debates orientados e o exercício de associar os temas às situações de sala de aula, estavam previstas outras duas oportunidades de aplicação prática dos conhecimentos em construção: 1) a criação de uma atividade didática e 2) a apresentação de um seminário temático. Ambos seriam apresentados nas últimas semanas do curso. Havia bastante por acontecer, por registrar e por oferecer como material de referência para práticas futuras. Como boa ativista, esta era a minha maior aspiração, mas as demandas dos/as sujeitos/as reivindicavam espaço e tempo também. Os desdobramentos desta fase compõem o capítulo 3, contudo antecipo alguns ganhos e ‘perdas’ devido às insurgências da etapa. Insurgências que afetaram basicamente o tempo.

Em primeiro lugar, deixamos de discutir temas previstos, tais como *Feminismo Negro* e *Ações Afirmativas* e, algumas vezes, encerramos a aula na metade do roteiro traçado. Os debates resvalavam em relatos de experiência ou contação de casos ou de episódios envolvendo os/as estudantes. Então vinham as divagações, a indignação e, invariavelmente, as lágrimas. Teorias, debatidas com profundidade ou não, se tornavam matéria viva e toda cena era marcada pela comoção dos/as presentes. Tive dificuldade de lidar com estes momentos porque as histórias remontavam às minhas e me afetavam. Sentia como se estivesse me perdendo como pesquisadora no contexto. Foi necessária muita reflexão para compreender a relevância do fenômeno e identificar que, ao contrário de inusitado, ele era parte constitutiva do processo ‘formativo’ que propunha. Tratava-se da emergência de uma ordem moldada pela ação das pessoas ali, era a propriedade humana da realidade sob investigação, aliás uma propriedade vital para a elaboração de análises mais concretas e contextualizadas. Talvez, o *instituinte ordinário* de Lapassade (1986) a que Macedo (2004) se refere. De acordo com o conceito, as estruturas sociais e cognitivas das instituições se formam na interação entre as pessoas, são as práticas cotidianas que produzem a realidade; é o instituinte ordinário formado nas ações do dia a

dia que produz a cultura das instituições. Não cabe ao/à pesquisador/a construir o mundo social, ele se auto-organiza, cabe-lhe questionar *como* ele toma forma e explorar o que é passível de ser descrito.

Diante disto, tornara-se urgente reestruturar as aulas para agregar a demanda dos/das participantes, então instaurei o momento *healing-storytelling*¹². Discorro sobre o *healing-storytelling* devidamente na capítulo posterior, mas, grosso modo, o *healing-storytelling* passou a ser um momento sistematicamente direcionado para a escuta das narrativas dos/as cursistas acerca da temática em debate, a partir de um ponto de vista mais particular, relacionado a experiências pessoais ou experiências de pessoas do seu círculo afetivo. O *healing-storytelling* se tornou uma metodologia fundamental para a efetividade das aulas, inclusive destaco a melhoria na participação e engajamento dos/as cursistas na discussão dos textos após este acolhimento de suas narrativas.

O tempo exíguo impactou as atividades finais também. O seminário tinha sido a estratégia pensada para atender à temática *Culturas de matriz africana*. Os/as cursistas deveriam apresentar um panorama cultural de países africanos em que o inglês é língua oficial, enfatizando aspectos que nos parecessem incomuns e familiares, além de dar sugestões para abordar o conteúdo em aulas de inglês. No entanto, o curto tempo levou à exposição superficial de questões que requeriam estudo mais aprofundado, isso pode ter comprometido o potencial formativo da proposta. A privação de tempo comprometeu ainda a apresentação da atividade pautada em uma das temáticas raciais trabalhadas no semestre. Mais tarde, este problema veio a trazer um grande ganho ao processo, já que a lacuna motivou o reagrupamento dos/as cursistas comigo para a elaboração do livro *Black Matters Matter*, conteúdo do capítulo 5 deste trabalho.

Além do tempo, o segundo grande desafio teve a ver com a consistência descritiva e analítica que pretendi oferecer ao relato dos eventos. Já que, sob a ótica da pesquisa e LA, a generalização não é bem-vinda, entendi que as práticas rotineiras da realidade investigada exigiam ampla descrição para marcar sua especificidade e, ao mesmo tempo, revelar como o local se conectava com aspectos sociais mais amplos. Planejei fazer uma exposição refinada do processo, tanto na explicação dos dados quanto na justificativa de cada procedimento modificado em função de eventos extraordinários. Contudo, os dados se alteravam a todo instante. A título de exemplo, um/a mesmo/a

¹² Contação de história para cura.

cursista apresentava ideias e posicionamentos contraditórios várias vezes ao longo do curso, inclusive em uma mesma aula. Havia também a questão do absenteísmo de alguns deles/delas. A presença oscilava bastante, comprometendo a construção de parâmetros mínimos sobre o perfil de cada sujeito/a junto ao grupo.

Pensei, então, que precisaria mobilizar estratégias para favorecer a descrição e análise de como os acontecimentos se configuravam para resultar nos atos e falas manifestos pelos/as cursistas, e elegi o diário de registro para catalogar as ocorrências. O diário de registro é uma variação do diário de bordo, eles se assemelham por serem blocos de anotações em que se assinalam os acontecimentos mais relevantes de um evento, mas diferem no tempo em que as informações são registradas. De acordo com Falkembach (1987), no diário de bordo, os fatos precisam ser registrados tão logo aconteçam. O diário de registro, por sua vez, admite as notas *post factum*, posteriores ao evento, mas imediatamente posteriores para garantir integridade ao registro.

Como interagia com os/as cursistas durante as aulas, adotei os registros *a posteriori*. Algumas vezes, fui auxiliada por gravações de áudio, mas era inviável sistematizar falas—nem sempre alternadas—de sete a dez pessoas no mesmo debate por mais de três horas em 16 encontros. Deste modo, nesta etapa, utilizei os áudios meramente para dar mais substância às anotações no diário de registro quando necessário, inclusive nem todas as aulas foram gravadas. O capítulo 3 consta da transcrição de algumas falas provenientes destas gravações, mas elas são apenas complementares nas análises. Enfatizo que utilizei quatro instrumentos para a produção de dados: questionário, autobiografias, diário de registro e, apenas na sessão reflexiva, recorri à gravação de áudio de fato.

O diário de registro me permitiu atuar como pesquisadora—participante integralmente, informação até dispensável quando se trata de pesquisa-ação, processo reconhecido pela premissa de atingir a todos/as nele envolvidos/as. Espera-se que a prática seja cooperativa e colaborativa em direção à construção do conhecimento para conscientização e emancipação social e coletiva. (CHIZZOTTI, 2006; KEMMIS e MCTAGGART, 2007; TRIPP, 2005). Ainda assim, é importante destacar quão implicado/a o/a pesquisador/a se torna no processo, a fim de pontuar a dificuldade de descrever e analisar os dados com o avanço da investigação. O desafio se instala justamente no grau de envolvimento do/a pesquisador/a nesta produção de dados, não há

espaço para impessoalidade, neste caso, em uma perspectiva mais ‘técnica’ frente à pesquisa, não no sentido de ‘neutro’. A grande questão é que se estabelece o total oposto da impessoalidade na pesquisa-ação em um nível desafiador. Particularmente, minhas semelhanças com a maioria dos/as participantes —mulheres negras professoras de inglês da cidade de Salvador— e relação com a temática era tão profunda que se tornou difícil determinar o limiar entre as ocorrências em grupo e minha interferência nas mesmas ocorrências. Em se tratando do estágio de intervenção, o processo foi complexo, sobretudo, porque as análises da fase derivaram basicamente das minhas próprias anotações no diário de registros. O mais perturbador era constatar que o processo de análise *per se* parecia me colocar em um lugar quase normativo em relação aos/às demais. Por que eu estaria na condição de avaliar uma conjuntura em cuja construção participei tão ativamente? Esta preocupação me levava a revisitar as teorias sobre pesquisa-ação. Para ser o mais coerente possível, buscava cautelosamente assentar a experiência nas orientações metodológicas da investigação. Havia uma sede de rigor que revelava minha dificuldade de romper com visões tradicionais de conceber a pesquisa, a despeito de minha disposição para a decolonialidade. Certamente, frustração, insegurança e medo são sentimentos comuns a pesquisadores/as sociais frente à efervescência do discurso de ruptura com a episteme colonial. A ruptura requer novas bases e, ao que tudo indica, as bases estão em construção, longe de serem consolidadas. Somente a crença de que ninguém saiba ainda como ‘decolonizar’ a práxis científica (e cotidiana) efetivamente me trouxe algum consolo neste sentido.

No exercício de retorno às teorias, aprendi com Cahil (2007) que o conflito com as implicações teóricas, políticas e éticas no momento de análise dos dados seria natural, conforme a autora relata

The process engaged us in a suffocatingly close analysis [...] it reproduced a normative model of analysis requiring us to engage in a distanced analysis that did not make sense within the context of our otherwise auto-ethnographic project. (CAHIL, 2007, p.183)¹³

A autora explica ainda que a análise em pesquisa participativa pode ser feita por diferentes caminhos. Apenas pelo/a pesquisador/a acadêmico/a, análise apropriada quando os/as outros/as participantes não se sentem capazes de conduzi-la ou quando os

¹³ O processo nos envolveu em uma análise sufocantemente próxima [...] ele reproduziu um modelo normativo de análise exigindo que nos engajássemos em uma análise distanciada que não fazia sentido dentro do contexto de nosso projeto autoetnográfico.

dados advêm de um grupo grande de participantes. Neste último caso, é necessário que o/a ‘facilitador/a’ trabalhe sozinho/a para garantir melhor sistematização dos dados. Há também os casos em que o grupo inteiro analisa todos os dados produzidos em todas as etapas. Cogitei conduzir o processo desta forma, mas, definitivamente, o formato demandaria um tempo que não dispunha. Por fim, a autora assegura que um mesmo projeto de pesquisa-ação pode comportar diferentes modos de análise, demarcando a interpretação coletiva e a interpretação do/a pesquisador/a acadêmico/a em diferentes etapas. Creio que minha investigação se situe no primeiro modelo devido ao 1) o grupo numeroso; 2) à extensa quantidade de dados produzidos e, novamente, 3) ao curto tempo da pesquisa.

Entretanto acredito que ser a responsável pela redação das análises pouco limitou a contribuição dos/das participantes em seu conteúdo. Eles/elas moldaram minha compreensão da realidade que compartilhamos. Conhecimento científico e ‘popular’ se articulavam dando origem ao que Brandão e Borges (2007, p.53) chamam de “um terceiro conhecimento novo e transformador”. Mesmo assim, vale ressaltar que os/as cursistas foram sistematicamente informados/as da leitura que vinha fazendo dos fenômenos, dos seus posicionamentos, das mudanças de planejamento, bem como das minhas angústias com o processo. Compartilhava um pouco do meu movimento com a pesquisa ao final de cada encontro, ao ponto de isso surtir um efeito engraçado: alguns/mas participantes se mostravam preocupados/as comigo, pensavam que estariam ‘atrapalhando’ o desenvolvimento da pesquisa com suas demandas, tais como os longos relatos, as ausências em dias de apresentação de leitura e atividade ou a delonga na entrega das narrativas autobiográficas, por exemplo. Sempre que faziam considerações desta natureza, eu replicava algo como: *preciso localizar sentidos em tudo isso, não se preocupe!* Após um ano do fim do curso, compartilhei também o conteúdo mais específico que havia redigido sobre cada um/uma deles/delas— o perfil do/a participante, matéria massiva do capítulo 4, inclusive solicitei aprovação para a publicação.

Enfim, o terceiro desafio que destaco se refere à teorização dos dados. Em pesquisa-ação assim como nos estudos em LA, as teorias e conceitos emanam dos dados. De acordo com Tripp (2005), como não se pode antecipar os tópicos e a forma como se trabalhará no campo antes do contato, pressupõe-se que a teorização seja dedutiva nas fases iniciais, assim o/a pesquisador/a deve limitar-se a reflexões a partir dos princípios gerais sobre a problemática. Mais tarde, em campo, é comum que as demandas, reflexões

e ações emergentes da relação pesquisador/a-participantes-contexto conduzam a interpretação dos fenômenos e revelem, inclusive, nuances sobre as quais não haja teorias precisas disponíveis, daí a necessidade de se teorizarem os dados indutivamente.

Da parte do/a pesquisador/a, é vital a sensibilidade e a perspicácia para ser ‘induzido/a’, porque até os fenômenos aparentemente irrelevantes podem ser decisivos para a investigação. E são as pessoas envolvidas na contingência social que dizem da sua relevância. Assim, as teorizações são desenvolvidas à medida em que se identificam as especificidades da realidade, não com o propósito de explicá-las, mas para melhor entendê-las, a fim de aperfeiçoar as práticas junto à mesma realidade. (TRIPP, 2005).

Ao invés da busca por regularidades e conceitos universalistas—lógica da produção científica de matriz hegemônica—, o conhecimento que emerge de sujeitos/as e contextos específicos deve fazer sentido para os/as próprios/as sujeitos/as e o contexto acima de tudo. Geralmente, este conhecimento se forma sob constante instabilidade e contradições, mas esta dinâmica costuma favorecer teorizações e ações para solução de problemas situados. Ao focar em problemas locais delineados pelos sujeitos/as locais, as pesquisas em Ciências Sociais abrem espaço para demandas particulares —geralmente subjugadas pelas racionalidades hegemônicas— e se alinham à tônica da justiça social por meio do compromisso político com a igualdade de direitos. Para tanto, tais estudos convocam epistemologias engajadas com a problematização das desigualdades, desumanidades, degradação ambiental entre outras relações de dominação atuantes sobre estes e outros seres de vida. São as teorias da chamada virada pós-estruturalista, teorias pós-coloniais, teorias pós-modernas críticas ou, as mais recentes, ditas teorias decoloniais. (MIGNOLO, 2011; MOITA LOPES, 2013, 2006; SOUZA SANTOS, 2019). Notadamente, teorias que criticam a episteme ocidentalista, deslocando a atenção para os/as sujeitos/as postos à margem desde que inscritos/as sob os discursos subalternizantes construídos pelo *império cognitivo* do Norte global. Analisar dados provenientes de pessoas se torna possível pela interface do ser humano com a linguagem. Na linguagem, se dá a nomeação do que percebemos do mundo vivido ou, pelo menos, onde se dá a abstração dele. A linguagem define os/as sujeitos/as, localiza o lugar social onde se instalam e de onde elaboram discursos inevitavelmente marcados pelo seu contexto de produção. Por sua vez, os discursos como práticas sociais, segundo Fairclough (2008), são reguladas por estruturas sociais impregnadas por fatores econômicos, políticos, ideológicos, culturais, dos quais o indivíduo não se liberta no trânsito em sociedade. Neste ponto, ele concilia com Bakhtin (2002) que reforça o vínculo da linguagem com a

organização da sociedade segundo concepções marxistas. Para este filósofo, a língua é a expressão das relações e lutas sociais, carregada de ideologia que deriva um sistema de representações disseminadas em forma de ideias por teóricos, intelectuais e ideólogos provenientes das classes dominantes. Absorvidas por todos/as, as representações configuram o sujeito histórico, social, ideológico, construído na e pela linguagem.

Nas considerações acima, acabo por informar a visão de linguagem a que me vinculo — linguagem como prática social, sócio-interacionista, situada e realizada na comunicação verbal, conforme a esteira teórica Bakhtiniana (2002). Porém meu principal objetivo foi enfatizar a relevância das experiências particulares e a centralidade dos sujeitos/as sociais na pesquisa-ação e em estudos da Linguística Aplicada, a fim de chamar atenção para o desafio de ‘teorizar’, ao realizar trabalhos desta natureza.

Ocorreu-me o fator da *responsabilidade* no ato de teorizar, do importante compromisso de relacionar campos científicos para oferecer respostas ‘responsáveis’ à conjuntura micro e macro em que a problemática da pesquisa se insere, por duas razões, principalmente: primeiro, exige-se muita seriedade no exercício de se tecerem teorizações de acordo com o que ‘objeto’ pede, sem sacrificá-lo (discorri sobre este aspecto na subseção *Sobre teorizar um objeto vivo e em movimento*, capítulo 1). No meu caso, o objeto agregava pessoas, para mais, sua identidade racial, uma dimensão geralmente sensível das suas vidas, sobretudo em se tratando de pessoas negras, maioria entre os/as meus/minhas colaboradores/as. Pesou a ideia de que *me* caberia ter a melhor compreensão dos fatos e fazer as conexões mais pertinentes para reunir um arcabouço teórico válido não apenas para o campo da formação de professores/as sobre raça/etnia de maneira generalizada, mas para cada professor/a leitora/a desta tese refletir sobre si próprio/a inserido/a nas relações raciais; segundo, finalmente, estaria produzindo registros científicos a partir de um lugar privilegiado—a universidade, como pesquisadora em nível de doutoramento—já usufruindo de uma autoridade que me seria outorgada justamente pelo texto *teórico* que tinha a escrever. Oportunamente, remonto a Ortiz (2003) —tradutor da *Sociologia de Pierre Bourdieu*— que revela o desejo dos/as sujeitos/as de serem não só compreendidos/as, mas também acreditados/as, respeitados/as, reconhecidos/as. Em suas palavras, “não falamos a qualquer um e não é qualquer que *toma* a palavra. O discurso supõe um emissor legítimo dirigindo-se a um destinatário legítimo, reconhecido e reconhecedor”. (ORTIZ, 2003, p.149). Eu havia *tomado* a palavra. Ser uma mulher negra periférica *teorizando* em uma tese de doutorado me fez sentir o peso da

responsabilidade pela trajetória daqueles/as que pavimentaram os caminhos que me trouxeram até aqui. Isto é de um valor simbólico tão grande que é material, traz benefícios reais, palpáveis mesmo, para mim e para a comunidade negra. Já tem trazido. Por isso, sobre as teorizações, concluí que teria como premissa priorizar o conhecimento científico produzido por autores/as e teóricos/as negros/as, o que, neste caso, pouco tem a ver com as recentes tendências decoloniais, embora dialogue. Minha proposta vai em direção a uma orientação panafricanista talvez, aos moldes de William Du Bois e Marcus Garvey. A lógica é demarcar a *solda* que liga os povos e conhecimentos afro-diaspóricos, algo como um corporativismo racial no campo da representação científica que continua sendo uma arena de disputa de paradigmas cunhados por brancos.

Pormenorizados os desafios da fase de intervenção, dou a conhecer os desdobramentos da última etapa, a etapa de avaliação do processo.

2.1.4 Fase de avaliação: “ninguém entra duas vezes no mesmo rio”

Basicamente, a fase de avaliação em pesquisa-ação consiste no julgamento sobre o que teve e o que não teve êxito do plano de ação previsto, assim como na identificação das possíveis razões para isto. É a vez de verificar os efeitos da intervenção implementada, analisando em que medida o processo gerou mudanças, quais mudanças e o que precisa ser aprimorado antes do reinício eventual de um novo circuito. Este exercício pode levar os/as participantes a se mobilizarem na busca de caminhos que tornem sua prática mais significativa após a análise de erros e acertos individuais e coletivos. (THIOLLENT, 1997; TRIPP, 2005). Em relação a este curso em específico, destaco a vantagem de os/as participantes poderem refletir sobre suas ações e crenças com propriedade teórica, relacionando o conhecimento acadêmico aprendido com o seu lugar social e o de outros/as sujeitos/as do grupo e fora dele. O momento da avaliação é favorável também para a prática da autonomia, no ponto em que eles/elas exercitam a capacidade de analisar as próprias atitudes e posturas manifestas com vistas a estabelecerem mudanças para atingir melhores resultados para si mesmos/as.

Importa dizer que a fase de avaliação não foi prevista para a construção de um paralelo entre um suposto ‘antes e depois’ dos/as participantes no curso. Entendo que a construção de conhecimento é processual, contínua e compreende a agência de múltiplas experiências e múltiplos saberes que emergem de um tempo-espço que não está

circunscrito a um curso de extensão de 4 meses de duração com um encontro semanal de 3h. A fase de avaliação se pauta na compreensão dos/as próprios/as participantes de como a experiência contribuiu para acentuar reflexões deliberadas e sistemáticas acerca da temática. Mais ainda, *se e de que maneira* estas reflexões reverberaram no planejamento e/ou execução de ações responsáveis no seu entorno. Neste caso, interessam as ações implementadas no contexto profissional, a exemplo da multiplicação do conhecimento adquirido junto aos pares ou da problematização de práticas, atitudes e documentos utilizados na escola dentre outras possibilidades.

Para além dos impactos mais aparentes que as tramas enredadas pelo curso podiam ter gerado, me interessava capturar algumas implicações adicionais nos/as participantes, ainda que mais subjetivas. Inspirada na perspectiva de Wadsworth (1998) acerca dos benefícios da pesquisa-ação para professores/as, ressalto outros aspectos que observei nesta fase como: 1) predisposição para problematizar as práticas anteriores à formação; 2) capacidade para detectar e dar nomes precisos aos problemas raciais, facilitando, assim, a deliberação de soluções pertinentes a eles e 3) interesse em desenvolver uma compreensão aprofundada sobre os conceitos e teorias vistos para fins de avançarem nos estudos raciais e aprimorarem as práticas daquele ponto em diante.

Ainda sobre os parâmetros a serem considerados na avaliação do processo, pensei na dificuldade de se detectarem as possíveis mudanças de postura. É comum que a participação na pesquisa-ação tenda a promover redimensionamentos de consciência, no entanto, a aferição destes ‘efeitos’ parece improvável tendo como base apenas o que se mostra expresso nos relatos dos/as cursistas. Ao contrário de resultados mensuráveis, como a quantidade de elementos produzidos por uma cooperativa ou o número de funcionários contratados em uma microempresa, as mudanças de percepção quanto à relevância das questões étnico-raciais no ensino de inglês, por exemplo, estaria na esfera da subjetividade, logo, uma instância menos tangível à avaliação.

Quanto a esta inquietação sobre os resultados poderem estar latentes na esfera da subjetividade dos sujeitos/as, Thiollent (1986) orienta a focar nos graus de tomada de consciência deles/as. O autor remonta a argumentos de Paulo Freire ao propor uma gradação entre a tomada de consciência e a conscientização. O primeiro nível do *continuum* — mais limitado — seria um despertar para um problema sem que disso decorra o desenvolvimento crítico em relação a ele. Nos últimos graus, se dá a

conscientização, os conhecimentos em níveis profundos são mobilizados o que, por sua vez, motiva os/as sujeitos/as a comprometerem-se com a realidade e agirem em favor da solução de seus problemas. A meu ver, qualquer ponto entre estes níveis de ‘redimensionamento’ em relação à temática racial torna a relevância da intervenção proposta neste projeto incontestável. Qualquer estágio a partir da *tomada de consciência* traz potencial de avanço em direção à *conscientização*, vantagem com a qual não se conta em condições de total alheamento ou negacionismo dos sujeitos/as, por exemplo. Por isso, estive atenta aos indícios de tomada de consciência e conscientização que se materializaram (ou não) em atitudes proativas em relação a problemas de ordem racial no ambiente de trabalho, conforme já explicitado.

Para acessar estes possíveis redimensionamentos de consciência, segui uma prerrogativa premente da pesquisa-ação — compartilhar a responsabilidade da avaliação dos resultados com os/as participantes. Nesta etapa, coletivizei o processo através de uma sessão reflexiva, cada professor/a pôde fazer apreciações quanto ao curso, quanto a si e aos/as demais participantes. As sessões reflexivas oferecem a oportunidade de os/as sujeitos/as pensarem sua prática, ao tempo que revisam criticamente suas ações. A abordagem pode incitá-los/as a identificarem, sozinhos ou com o auxílio de um mediador/a, acertos e falhas na experiência de ensinar, visando ao progresso do seu fazer pedagógico. Utilizei as sessões reflexivas sob a compreensão de Grinnett (1988), o autor ensina que as sessões de reflexão crítica promovem a identificação de novas possibilidades de agir a partir da reconstrução da experiência. Tal reconstrução favorece leituras mais maduras das situações. No caso dos/as docentes em questão, pensei que uma sessão reflexiva no último dia do curso poderia revelar um novo olhar sobre o meio educacional em que atuavam, sobre o ensino de modo geral e sobre si mesmos/as, já apartados/as de distorções racistas presentes nos setores sociais, políticos e culturais de que participam.

O dispositivo das sessões reflexivas parece bastante significativo nas situações de formação de professores/as. Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004, p.2) explicam que “a reflexão permite aos/as profissionais articularem uma consciência madura sobre sua prática e se emanciparem das distorções sociais, políticas e culturais que frustram e limitam seu entendimento”. De fato, a metodologia revelou teorias pessoais dos/as profissionais sobre vários assuntos do mundo da escola, tais como dificuldades para ensinar inglês no turno da noite, rejeição dos estudantes a esta disciplina, dentre outras.

Também tornou possível perceber algumas das condições em que ocorreram seus processos de socialização e educação.

Para este momento, reuni-me com os/as participantes ao último dia de aula em um cenário diferente do usual, em vez da sala de aula do pavilhão acadêmico da UFBA, estivemos juntos/as em um espaço aberto no Pelourinho, Centro Histórico de Salvador. Neste ponto, vale dizer um pouco da simbologia do lugar. O Pelourinho é historicamente marcado como local de punição de escravizados/as fugitivos/as no séc. XVI e XVII. Hoje, legitimado como Patrimônio Histórico da Humanidade, é uma das principais vitrines da música, arte, arquitetura histórica e cultura negra baiana. Naquele lugar, cingido de ancestralidade, em um ambiente diferente, turno diferente e inseridos/as em outro formato de agrupamento, pudemos contar com a atmosfera de descontração e intimidade que havia imaginado para a sessão reflexiva. Minha intenção era evitar despertar sentimentos ruins, tais como a sensação de arguição ou de serem obrigados/as a falar a qualquer custo ou constrangimento para sinalizar pontos negativos referentes às minhas ações ou a dos/as colegas, por exemplo. Conforme Schön (1987) e Paiva (2001), em situações de aprendizado colaborativo, importa minimizar conflitos interacionais/interpessoais para que atitudes defensivas dos/as participantes não comprometam o *feedback* sincero, a troca de orientações e a necessária indicação de lacunas ou falhas a serem repensadas.

Parecia mesmo uma conversa — livre de pressões — entre amigos/as. Após o almoço, anunciei que iniciáramos a avaliação do curso, recapitulei as perguntas que havia proposto para reflexão e sinalizei o começo da gravação. Entre as questões geradoras, estiveram:

1) De onde procedem as ideias que eu incorporava em minha prática de ensino no que tange à raça/etnia?

2) Como me apropriei delas? A que interesses servem? Que relações de poder estão imbricadas nestas práticas (ou ausência delas)? Como estas ideias influenciam o meu relacionamento com os estudantes?

3) Com base no que aprendi no curso, como posso trabalhar de forma diferente?

Este momento gerou mais de 3h de áudios imperiosamente divididos ora pelo som de tambores — habitual na região — ora por um samba que iniciara perto. Era sábado no Pelourinho.

2.1.4.1. Da avaliação, atracamos em outro cais

O plano de curso também previa que os/as docentes elaborassem uma atividade em inglês perpassada por um conteúdo racial. Ela deveria ser apresentada e avaliada pelo grupo, o que proporcionaria outra oportunidade de avaliação dos impactos da formação nos/as cursistas, assim como mais oportunidades de aprendizado. Mas isso não foi viável dentro do tempo do curso, por isso mantive contato com os/as participantes com o plano de construirmos um livro de atividades posteriormente. Pensei, inclusive, que a fase de avaliação poderia desdobrar-se em novos direcionamentos para a fase adicional que surgira. O processo de elaboração de um livro com o grupo poderia apontar outras chances de intervenção e formação coletiva.

A rigor, as informações produzidas no estágio de avaliação devem mesmo amparar a implementação de ações mais condizentes com o público da pesquisa (THIOLLENT, 1986), neste caso, não só os/as professores/as de inglês envolvidos no projeto. Esta nova ação — produção de um livro de atividades — poderia ser um elemento mais concreto e com implicações mais amplas em outros contextos também. Seria um resultado passível de alcançar outros/as docentes, oferecendo conceitos, recomendações e um instrumento contundente para o trabalho com as questões étnico-raciais em aulas de inglês diversas. O processo de construção das atividades poderia informar também como os/as participantes da pesquisa se apropriariam teoricamente dos temas; como promoveriam a desconstrução de estereótipos; que proposições fariam em prol do empoderamento de estudantes e de que maneira problematizariam os conteúdos.

Cinco meses após o fim do curso, decidi avançar para a elaboração *Black Matters Matter*. Primeiro, entrei em contato com cada um/as dos/as participantes e informei a intenção de iniciar a produção do livro, conforme acordado meses antes. Na oportunidade, quis saber da vontade e disponibilidade deles/delas e já antecipei que o processo seria longo, trabalhoso e desafiador, por isso era fundamental garantir o compromisso de todos/as. Como já vivíamos em contexto de pandemia e as aulas presenciais haviam sido suspensas, inicialmente, disponibilidade não parecia um impedimento. Mesmo assim, uma entre os/as nove cursistas não aceitou o convite. Àquela época, ela alegou ainda não se sentir segura o suficiente para realizar o trabalho.

Então, em vez de dez, erámos nove professores/as no total. Tínhamos encontros quinzenais ou semanais por meio de aplicativos de reunião conforme necessidade.

Primeiramente, montamos uma proposta de plano de aula e decidimos o que ele deveria conter. A seguir propus que os/as cursistas utilizassem os temas livremente e produzissem, ao menos, duas atividades cada um/a. Após seis semanas, voltamos a nos reunir para avaliar o material produzido. De maneira surpreendente, havíamos construído 40 planos de aulas e atividades.

O trabalho de avaliação dos planos e atividades foi meticuloso. Em cada encontro, com duração de até quatro horas, cabia a revisão de três atividades no máximo. Surgiam questões de toda ordem, despertadas pelos textos, pelas figuras, pelos enunciados, pelas orientações para os/as professores/as usuários/as, pelas referências indicadas etc. Inúmeras vezes, detivemo-nos por um longo tempo em detalhes que podiam resvalar em generalizações, manutenção de estereótipos ou trivialização de assuntos complexos, dentre outros aspectos. Através destes encontros, a *formação que continuamos* foi elevada para outro nível, embora este não fosse mais o foco para fins de pesquisa.

Portanto, os encontros não foram gravados, isso geraria uma imensidão de dados, já que trabalhamos no *Black Matters Matter* por pelo menos 10 meses. Além disso, tais dados seriam dispensáveis para o propósito deste processo. Naquele ponto, não pretendia mais analisar a performance dos/as colegas, o objetivo era exclusivamente materializar um *resultado* da formação ofertada. Em outras palavras, dispor de um produto palpável do redimensionamento identitário sofrido pelos/as participantes por meio do curso. E, ao mesmo tempo, contribuir para a abordagem das questões étnico-raciais e africanidades por professores/as de inglês de modo geral. Esta e outras informações são escopo do capítulo 5, o penúltimo deste trabalho.

3 O ATLÂNTICO NEGRO DESEMBOLA NO ENSINO DE INGLÊS

We may have all come on different ships, but we're in the same boat now.¹⁴
Martin Luther King Jr.

Mantendo o perfil narrativo do texto, nesta seção, torno mais evidente o viés autoetnográfico do trabalho. Desta vez, o objetivo é relatar minha experiência no desenvolvimento e efetivação das aulas, materiais e atividades propostas ao longo do curso pesquisado, apontando os fundamentos teórico-metodológicos que os embasaram. Abordo como incorporei as orientações da Teoria Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico para amparar a construção do conteúdo programático pautado nas Diretrizes Curriculares Raciais, bem como a forma como articulei princípios da Pedagogia Crítica e da abordagem Intercultural no ensino de línguas neste bojo. A extensão deste capítulo não é gratuita, a meu ver, ele é o tronco do trabalho, as seções anteriores anunciam o que é descrito aqui, e as posteriores são ressonância. Ele atende ao meu objetivo principal com esta pesquisa, qual seja, responder à pergunta *do ponto de vista teórico-metodológico, como pode ser estruturado um curso de formação de professores/as de inglês que vise à abordagem das questões étnico-raciais e culturas negras em suas aulas?*

3.1 VELAS, VENTO, BARCO E MAR: MATERIAL E PRÁTICAS PARA APRENDIZAGEM

Há pelo menos dez anos, através da tese de Adelaide Oliveira (2007), minha orientadora no mestrado, conheci os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (1996) no seu relatório para a UNESCO, cuja pauta eram os caminhos para a Educação no século XXI. A professora Adelaide estruturou seu trabalho sobre a Competência Comunicativa Intercultural, a partir do que o autor indica como quatro aprendizagens fundamentais para um projeto de Educação adequado ao mundo em constante mudança: 1) aprender a conhecer, 2) aprender a viver com o outro, 3) aprender a fazer e 4) aprender a ser.

Essas dimensões são citadas por autores de outras áreas também, destaco o debate no campo corporativo (DURAND, 1998; GONDIM e COLS, 2003; RABAGLIO, 2001),

¹⁴ Podemos ter chegado em diferentes navios, mas estamos no mesmo barco agora.

onde elas estão a serviço do discurso de alta produtividade no trabalho e cumprimento de objetivos e metas organizacionais. Neste universo, encontram-se variações da lógica de Delors (1996), tais como ‘*saber ser, saber fazer, saber agir*’ ou ‘*ser, saber, fazer e conviver*’ ou ainda as mesmas competências aglutinadas nas categorias *conhecimento, habilidade e atitude*. Porém, nestas visões, prevalece a ideia da produção de conhecimento em uma perspectiva utilitária voltada para mobilizar capacidades humanas para fins econômicos, capitalistas, liberais.

Em contraponto, ainda de acordo com Delors (1996), no campo da educação, o desenvolvimento de competências utilitárias ou para fins específicos não contempla um projeto pedagógico alinhado a um ideal de uma sociedade mais justa. A ênfase no *saber* para *saber fazer*— comum na ótica da educação para o mercado— minimiza o potencial libertário do conhecimento para o indivíduo como pessoa e como membro de uma sociedade de classes. Em direção oposta, o autor salienta que as dimensões *conhecer, conviver, fazer e ser* carregam igual importância e devem ser acionadas de maneira dialética e integrada, instituindo uma experiência educativa orgânica que gere redimensionamentos tanto na esfera cognitiva quanto prática dos/as sujeitos/as.

Motivada pelo viés da educação como experiência orgânica, global e política, ao mesmo tempo apartada da formação consignada a interesses capitalistas, adaptei os pilares da educação propostos por Jacques Delors aos meus objetivos teórico-metodológicos ‘racializados’. Organizei as apostilas— principal material utilizado nas aulas— pensando em prover o nível do *saber* com referências do campo racial, tendo como base as Diretrizes Curriculares Raciais; enfoquei o nível do *saber ser* a partir de premissas do Letramento Racial Crítico, a fim de encaminhar as teorias trabalhadas para a vida e prática cotidiana dos/as cursistas; e quanto ao nível do *saber fazer*, aqui, aglutino-o ao *saber aprender com o outro* apostando que as estratégias para construir conhecimentos ‘racializados’ estão atreladas à disposição para acolher experiências raciais de outras pessoas.

A priori, apropriei-me dessas dimensões para organizar o planejamento das aulas, depois as apostilas, porém, no decorrer do trabalho, percebi que estava definindo os pressupostos teórico-metodológicos do curso a partir do *design* desse material. Afinal, já se desenhava uma espécie de roteiro para a experiência de aprendizagem que estabeleceria: referências teóricas, estratégias de abordagem dos temas e sugestões de aplicação prática em sala de aula, por exemplo, eram elementos latentes no material.

Então, restaria apenas conhecer como ele se realizaria na prática. Esta é a matéria desta seção.

É importante enfatizar que não tive a pretensão de delinear um manual com procedimentos para o Letramento Racial de professores/as de inglês ou apresentar um método para efetivar tal feito. Métodos pressupõem pacotes de teorias, técnicas, comportamentos observáveis de professores/as e alunos/as (OLIVEIRA, 2014), são práticas mais sistemáticas, prontas, limitadas. Falar em método denotaria uma conduta prescritiva que destoa do argumento de valorização do contexto, das particularidades locais ou mesmo da importância de dar espaço e voz às contingências da população envolvida no processo formativo, prerrogativa que me é muito cara. Embora recorra a princípios teóricos, aponte conteúdos, ações práticas e até apresente uma proposta de material didático, registro estas informações com o propósito de comunicar **‘uma experiência’** a partir dos dados empíricos e conceitos que selecionei. Certamente, os resultados podem servir de referência para a construção de propostas similares desde que adaptadas. É fundamental pensar, por exemplo, se a abordagem se dará em um contexto pedagógico no qual o/a professor/a é branco/a ou negro/a; se a maioria dos/as discentes é branca ou negra; se a gestão acadêmica é progressista ou reacionária; qual é o material didático utilizado dentre outros aspectos. Trabalhar com o ensino de raça se distingue de treinamentos ou uso de estratégias planejadas para proferir discursos públicos dentro do ‘politicamente correto’, para além de conhecimento teórico-técnico, implica em conscientização e mudança de comportamento. Por isso, este trabalho não apresenta um método, apresenta uma possibilidade.

3.1.1 Saber: velas

Para construir o arcabouço teórico dos planos de aula e apostilas utilizadas no curso, tive como mote *documentos oficiais* ligados à educação brasileira, os textos abaixo são excertos deles:

2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito **de todo o currículo escolar** (grifo meu) em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003);

Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país. (BRASIL, 2013, p.19).

O primeiro corresponde ao segundo parágrafo do artigo 26-A da Lei 10.639/03, no qual destaco a determinação de que todas as disciplinas do currículo escolar devam abordar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Pode ser repetitivo trazer tal informação a esta altura, mas considero importante lembrar que sempre existiu um motivação ‘legal’ para associar a temática racial ao ensino de língua inglesa também. O segundo trecho foi extraído do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Ele explicita um dos objetivos do documento, ou seja, contribuir para a formação de professores/as para cumprirem o pleito da Lei 10.639/03. Chamo atenção para a tentativa do MEC e órgãos parceiros (dentre os quais estão a CAPES, INEP, SEPIR, FIPIR, secretarias de educação entre outros) de universalizar o conhecimento e efetivação das Diretrizes Curriculares Raciais cinco anos após a sua publicação. Mesmo assim, o quadro de alheamento quanto às diretrizes se mantém, e este valioso documento segue no ostracismo para a maioria dos/as profissionais da Educação, por isso entendi que elas deveriam embasar a dimensão do ‘saber’ do material didático que produzi— as apostilas.

As Diretrizes Curriculares Raciais constam em um documento de 37 páginas com orientações para todos os setores do sistema de ensino brasileiro, instâncias governamentais, secretarias de educação, instituições de ensino, gestores pedagógicos e professores/as, indicando, até mesmo, os conteúdos a serem abordados em sala de aula. A última referência pode ser facilmente depreendida das dez determinações apresentadas no tópico *Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações* (BRASIL, 2004, p.19) que foram plano de fundo para todo material que utilizei no curso, também para a elaboração do livro *Black Matters Matter*, motivo pelo qual volto a abordar as Diretrizes Curriculares Raciais no capítulo 5.

Meu olhar para o documento das diretrizes foi iluminado pelas premissas da Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico, sobretudo a primeira, nesta reflexão sobre a dimensão do ‘saber’. Nascida no âmbito jurídico nos Estados Unidos em prol de contestar ações racistas nos tribunais do país, a Teoria Racial Crítica (doravante TRC) é deslocada para a Educação por autores como Gloria Ladson-Billings (1998;1999), Richard Delgado (2009), David Gillborn (2006), Adrienne Dixson e Celia Rousseau (2006) dentre outros/as, que adequam esta ferramenta teórica para analisar desigualdades raciais decorrentes de raça, gênero e classe nas universidades. Grosso modo, os/as teóricos/as

TRC na Educação se apropriam de conceitos que denunciam práticas opressoras enviesadas pelo fator ‘raça’ nas Leis norte-americanas para fins de análise do percurso acadêmico de estudantes negros/as e latino-americanos/as também. Os/as autores/as defendem que os/as referidos/as sujeitos/as estão submetidos a obstáculos educacionais—resultantes de forças ideológicas e materiais fundadas na intersecção da raça e propriedade (LADSON-BILLINGS E TATE IV, 2006) — que transtornam as experiências de negros/as por toda a vida.

Sabe-se que a realidade norte-americana não difere da brasileira, inclusive é possível afirmar que a condição de desigualdade vivida por afrodescendentes do mundo inteiro deriva do mesmo empreendimento histórico que articulou raça a interesses econômicos gerando e reproduzindo diferenças em setores de todas as sociedades. Isso posto, acredito que a TRC se torna igualmente pertinente para endossar proposições de combate ao racismo no âmbito educacional brasileiro. Ademais, ela dialoga com os ‘documentos educacionais antirracistas’ do Brasil no ponto em que reconhece a existência do racismo na Educação e propõe soluções para combatê-lo com vistas à redução das desigualdades, emancipação social e empoderamento de pessoas negras.

Em relação à elaboração dos planos e apostilas, tive em mente, em especial, os cinco paradigmas da TRC de acordo com Solórzano e Yosso (2009):

- 1) Raça e o racismo determinam outras formas de subordinação, desde que estas são condições endêmicas e permanentes, elas invariavelmente interferem na definição e explicação de experiências individuais dos/as sujeitos/as;
- 2) A TRC confronta os discursos tradicionais das instituições educacionais, tais como a objetividade, a meritocracia, a “invisibilidade da cor”, a neutralidade racial e a igualdade de oportunidades;
- 3) A TRC é comprometida com a justiça social e oferece respostas libertárias à opressão racial, de gênero e de classe;
- 4) A TRC reconhece que o conhecimento baseado na experiência de pessoas negras é legítimo, apropriado e fundamental para a compreensão, análise e ensino sobre subordinação racial;
- 5) A TRC questiona o foco a-histórico e disciplinar da maioria das análises e posiciona a raça e o racismo no centro das questões justapondo contextos históricos e contemporâneos.

Articuladas com as Diretrizes Curriculares Raciais, essas concepções foram insumo para a elaboração das seções *Front Matter* (tópico frontal) e *English, race and Education* (inglês, raça e educação) das apostilas. A primeira traz ditados populares e provérbios atribuídos a povos africanos ou citações de teóricos/as, escritores/as e artistas de origem africana. O *Front Matter* funcionou como *warm-up* (aquecimento) das aulas, um momento breve voltado para conduzir os/as cursistas a entrarem no espírito do tema e, para além disso, acessarem pensamentos de origem africana ou reflexões de autores/as negros/as—conteúdo pouco usual no universo bibliográfico do ensino de inglês. Por sua vez, a seção *English, race and Education* traz trechos importantes das leituras indicadas como forma prática de introduzir o debate de pontos expressivos dos textos relacionando-os à Educação e ao ensino de inglês. Através da prévia contextualização dos tópicos, acreditei que favoreceria a construção de pré-requisitos para aprofundamentos no decorrer da aula, desta forma, julguei realizar o fomento da dimensão ‘saber’.

3.1.2 Saber Ser: vento

Pensar na dimensão do ‘saber ser’ me conduziu às bases do Letramento Racial Crítico. A concepção se pauta no desenvolvimento de habilidades para identificar os efeitos da raça e racismo e, como repercussão, reagir a eles criticamente com atitudes de micro e macro abrangência. Trata-se de estimular ou consolidar a disposição (individual e coletiva) para se posicionar diante de tensões raciais, seja revelando a ideologia racista por trás delas, seja atuando no desmonte ou resistência a dinâmicas opressivas. Autores/as associados/as ao conceito convergem quanto a estes objetivos, principalmente, no que se refere a conscientizar-se sobre as consequências da raça e racismo e a agir pró-ativamente no seu combate. No entanto, é possível encontrar duas denominações contornando a discussão, quais sejam, Letramento Racial (GUINIER, 2004; SKERRETT, 2011; GRAYSON, 2018) e Letramento Racial Crítico (MOSLEY, 2010; FERREIRA, 2015a; 2015b). Para as reflexões deste trabalho, me filiei a ambos os segmentos teóricos por considerá-los complementares e sem pontos de divergência, dado que pode ser constatado adiante.

As reflexões de Lani Guinier (2004) oferecem uma visão consistente do Letramento Racial a partir de noções que o condicionam à conscientização sobre as formas de controle social via o fator raça. Para a teórica, primeiro, o Letramento Racial deve acontecer com base no contexto social, pois, a rigor, inexistem soluções ou atitudes que atendam a

qualquer circunstância. O letramento se estabelece por meio da interface entre ação e reflexão, experimentação e *feedback*, avaliação dos problemas por diferentes ângulos, e tem mais a ver com aprender do que já saber. Uma segunda noção é a de que, ao dar ênfase à relação entre raça e poder, o Letramento Racial compreende a dimensão psicológica, interpessoal e estrutural do atravessamento racial. Assim, reconhece a importância da agência individual na mesma medida em que reitera a influência das forças institucionais e ambientes na formação dos indivíduos. Significa dizer que o racismo opera para além de ações racistas individuais e, mesmo nestas ações, existe a forte participação das estruturas sociais. Por fim, Guinier (2004) assinala que o Letramento Racial se dá com foco em raça, mas leva em conta a relação com outras variáveis tais como classe, gênero, espaço geográfico entre outras.

Sobre como criar as condições para o desenvolvimento do Letramento Racial, Grayson (2018) indica que a sala de aula é o lugar mais propício para acessar ferramentas discursivas que qualifiquem os indivíduos não apenas para compreender as funções do racismo na sociedade, quanto para resistirem às injustiças sistêmicas e emanciparem-se. Como alternativa prática, a autora aponta a necessidade de reconfiguração da língua através da qual o racismo se expressa à revelia de quão bem-intencionado/a seja o/a falante, então propõe um currículo que integre conceitos de letramento, retórica, escolhas linguísticas, análise textual, representação entre outras temáticas dos estudos da linguagem.

Em outra linha metodológica, Mosley (2010) teoriza, com base no que chama de pedagogia do Letramento Racial Crítico, a autora ensina a empreender o letramento tendo como ferramentas conversas e ações realizadas junto a professores e estudantes para fins de identificar e problematizar as ideologias racistas que moldam o conhecimento. Ela acredita que o Letramento Racial Crítico reúne propósitos da educação multicultural e do ensino antirracista, ou seja, ele dá acesso a vozes e perspectivas que contemplem a língua e cultura de estudantes provenientes de grupos não dominantes. Ao mesmo tempo, o Letramento Racial Crítico romperia com ideologias racistas enfocando a perspectiva social e histórica de raça e racismo no ambiente educacional.

Skerrett (2011), por sua vez, oferece dados empíricos sobre práticas atreladas a este o conceito em ambientes educacionais. A autora dispõe informações quanto a conhecimentos, habilidades e estratégias voltadas para os objetivos do Letramento Racial e da educação antirracista, a partir de um estudo junto a professores/as de escolas cujo

trabalho se pautava nestas perspectivas. Desta forma, a autora contribui para o aprofundamento do tema apontando falhas e potencialidades verificadas neste contexto. Entre as falhas, ela identificou a apreensão de docentes para falar sobre raça/racismo e pouco material curricular endereçado a este fim. Também constatou a falta de conhecimento teórico concreto de alguns/mas docentes sobre a temática— condição que limita o seu posicionamento crítico frente a questões de cunho racial, tal como dar respostas apropriadas a elas. Como potencialidade, Skerrett (2011) validou ações estratégicas e teoricamente sustentadas, pois ela orientam o currículo e propiciam o fácil diagnóstico de problemas. A autora expõe ainda que uma boa relação com os/as estudantes, atenção à identidade pessoal adicionados ao conhecimento acadêmico podem garantir o sucesso do Letramento Racial na escola.

No Brasil, em sintonia com as compreensões anteriores, Ferreira (2015a; 2015b) define o Letramento Racial Crítico como um dispositivo para os/as sujeitos/as compreenderem os impactos da raça e do racismo na própria vida, atentos/as às relações que estabelecem nos espaços sociais em que atua e que, decerto, evidenciam marcas da sua identidade social de raça. Do ponto de vista prático, a autora costuma propor a geração de narrativas autobiográficas em cursos de formação de professores/as como estratégia para verificar como os/as docentes lidam com as experiências racializadas no seu cotidiano e, paralelamente, favorecem o exercício de análise de si próprio/a no processo de escrita.

Com base nos estudos apresentados, sobre Letramento Racial e Letramento Racial Crítico, elaborei a seção *Racializing discourses* (discursos ‘racializadores’) das apostilas. Através dela, pensei em sensibilizar os/as cursistas acerca de como raça e racismo afetam suas histórias e como podem, igualmente, afetar seu posicionamento sobre o assunto em sala de aula. As proposições da seção oportunizaram momentos de reflexão sobre atitudes e estratégias discursivas apropriadas para dar relevo às experiências raciais dos/as estudantes de forma cuidadosa e sensível à complexidade da questão.

3.1.3 ‘Saber fazer aprendendo com o/a outro/a’: ao mar, no mesmo barco, remando na mesma direção

As primeiras seções da apostila estão atreladas ao desenvolvimento de conhecimentos teórico-metodológicos nos/nas cursistas prioritariamente, então pensei em direcionar a última a atividades/tarefas/perguntas/desafios que pudessem ser aplicados

junto a estudantes. Assim, cheguei à seção *Manufacturing citizenship* (fabricando Cidadania) que, além de ilustrar como o trabalho com a temática poderia ser feito na prática, também serviu de suporte para pensarmos alguns desdobramentos didáticos, tais como: quais seriam os impactos daquelas atividades nos diferentes públicos; quais seus pontos fortes e fracos; quais adaptações elas demandariam para adequarem-se ao contexto de atuação e como estas atividades contemplam o ensino de inglês.

Realço como esta seção foi estratégica para olhar o ensino de inglês mais de perto. É comum professores/as reclamarem de que, ao trabalharem com questões culturais ou questões ideológicas, as temáticas roubam a cena do ensino da língua propriamente dito. Alegam que o debate do conteúdo geralmente extrapola o tempo previsto para isso, deixando o que ‘deveria ser ensinado de língua’ relegado a segundo plano. Concorro parcialmente com a avaliação, também já tive dificuldade de retomar as partes mais ‘linguísticas’ das atividades após adentrar em tópicos densos ou controversos. A situação pode parecer fora do controle, mas somente até que se definam bem os objetivos da aula. Para elaborar tais objetivos, deve-se ter em conta que a língua é (efetivamente) o meio ou consequência, não o fim neste tipo de aula. Neste sentido, apenas a consistência do planejamento e a convicção do propósito nos isenta da sensação de tempo perdido com assuntos ‘não linguísticos’. Geralmente, as aulas que reservo para o trabalho com ênfase no conteúdo acontecem no final de uma sequência de outras aulas em que os aspectos linguísticos foram priorizados. Entendo que é importante, por exemplo, oportunizar o acesso a um vocabulário-base com palavras usuais da língua— considerando necessidades comunicativas comuns à maioria dos/as pessoas. Assim, com o tempo, os/as estudantes se tornam seguros/as para associarem o vocabulário novo e mais específico ao que já conhecem, o que parece estender seu potencial de comunicação na língua.

Posso assegurar que a expansão do vocabulário e do potencial comunicativo acontece também a partir da identificação dos/as estudantes com as temáticas e da forma com que se relacionam com o inglês. Esse dado pude comprovar junto às/aos participantes da minha pesquisa de mestrado na qual a abordagem de questões étnico-raciais e africanidades foi associada ao debate de conceitos como americanização, homogeneização cultural, *mundo plástico* dos materiais didáticos (SIQUEIRA, 2012) e outras interferências negativas do ensino de inglês na constituição identitária dos/as sujeitos/as. No processo, os/as estudantes compreenderam a força ideológica destes fenômenos e como confrontá-los. Discutimos, por exemplo, que apropriar-se da língua inglesa como ferramenta de produção e divulgação de contradiscursos é uma forma de

resistência (PENNYCOOK, 1994) e deslocar o olhar do falante nativo como referência é outra.

Aliás, perder de vista o ‘padrão nativo’ para se comunicar em inglês é umas das várias vantagens das aulas com foco no conteúdo ou no desenvolvimento de habilidades atitudinais. Quando o/a estudante está concentrado/a em dizer o que pensa ou sente sobre determinado assunto e, simultaneamente, percebe que o/a professor/a está mais interessado/a em ouvi-lo/a do que em fazer correções de regras gramaticais ou pronúncia, a comunicação se faz de maneira espontânea, livre da preocupação com as possibilidades de ‘erro’ e aflições similares. Afinal, pressupõe-se que o objetivo maior é opinar sobre a questão em debate, logo, a única falha possível estaria em deixar de expressar seu ponto de vista com clareza.

Favorecer contextos de comunicação espontânea sem pressão ou sob críticas concilia com a concepção do *Inglês como Língua Franca* (ILF), área de estudos em crescente profusão no Brasil e que tem trazido grandes contribuições para mudar a áurea preconceituosa que preenche os espaços de ensino de inglês por aqui. Isso porque o ILF tem como prerrogativa a comunicação em inglês sendo exercida por falantes não-nativos em circunstância de total autonomia em relação a falantes nativos. Para Seidlhofer (2011), um dos grandes nomes filiados ao conceito na Europa, o ILF abrange o uso do inglês por falantes cujas línguas maternas são diferentes e têm este idioma como única possibilidade de comunicação. A rigor, este não seria o caso de falantes brasileiros/as interagindo em inglês, já que compartilhamos a mesma língua materna. No entanto, ao que tudo indica, a ênfase na configuração do ILF está no contexto específico de prática e repertório linguístico dos/as sujeitos/as, em outras palavras, falantes não-nativos usando o inglês com disposição para o *entendimento entre si, aqui e agora* muito mais do que no *código* utilizado para tanto. Sobre as práticas contextualizadas no uso do ILF, Jenkins (2015) chama atenção para o sucesso dos falantes em alcançarem a inteligibilidade mútua e resolver dificuldades de compreensão através de formas ‘não padrão/não nativas’ do inglês, sobretudo por meio da acomodação— ajuste de sentidos apoiado no que os/as falantes possuem de conhecimento comum. Este contrato de adequação de sentidos se estabelece fácil numa perspectiva de aula em cujo foco recai na escuta empática do relato de experiências dos/as estudantes, tal como deve ser no trabalho com conteúdos sensíveis como as questões raciais e africanidades.

Não pretendo discorrer extensamente sobre o fenômeno ILF, há vários estudos recentes no Brasil que se debruçam sobre o tema e compõem, inclusive, um campo alcunhado como *ILF made in Brazil*. Gimenez *et al.* (2011), Alves; Siqueira (2016), Siqueira (2015, 2018); Peixoto; Siqueira (2019), Duboc; Siqueira (2020), Rosa (2021), Santana (2021) são algumas das referências que oferecem material contundente para pensar o conceito no contexto brasileiro, também as que consultei para escrever esta seção. Tencionei apenas sinalizar alguns aspectos em que o ILF e o trabalho com as questões raciais dialogam para demonstrar as concepções linguísticas por trás da seção *Manufacturing citizenship* que repercute a dimensão do ‘saber fazer aprendendo com o/a outro/a’.

Além de fazer-me pensar em neutralizar o referencial do nativo ‘padrão’— mais comumente atrelado a ingleses e estadunidenses— e trazer à tona o repertório de falantes nativos de origem africana e não-nativos, estudar o ILF foi especialmente importante para alicerçar atividades/reflexões que problematizassem as relações de poder inerentes ao uso do inglês. Duboc e Siqueira (2020) —influenciados por premissas do pensamento decolonial e outras teorias críticas— contribuem com a questão ao destacarem os aspectos críticos e políticos do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil. O autor e autora informam que o ILF sob ótica brasileira tem se afastado do viés europeu de conceber o fenômeno e se consolidado a partir de teorias e práticas de bases ontológicas e epistemológicas locais que

[...] abordam questões como a relação intrínseca entre linguagem, política e poder, temas envolvendo sujeito, identidade, cultura, cosmopolitismo subalterno, colonialismo, colonialidade, imperialismo, práticas translíngues/translinguais, letramentos transnacionais, entre outros. (DUBOC; SIQUEIRA, 2020, p.314-315)¹⁵

De acordo com a ideia explicitada, inseri sugestões de exercícios implicados na história, cultura e tradições locais no sentido de propiciar debates—juntos aos/às cursistas— sobre a valorização da identidade dos/as seus/suas alunos/as, com vistas a emponderá-los/as na interação com culturas diferentes com propriedade sobre a sua própria e sem neutralidade frente a outras. Em paralelo, ao tratar de aspectos culturais com a representação de povos da diáspora africana, pudemos discutir acerca do potencial

¹⁵ [...] has addressed issues like the intrinsic relationship between language, politics, and power, themes involving subject, identity, culture, subaltern cosmopolitanism, colonialism, coloniality, imperialism, translanguaging/translingual practices, transnational literacies, among others.

do inglês de traduzir culturas diversas e expressar experiências humanas de quaisquer lugares com riqueza de sentidos. Nesse bojo, introduzi elementos para refletirmos acerca do caráter *intercultural* do trabalho com raça também, tópico que traduz outra expectativa da dimensão ‘saber fazer aprendendo com o/a outro/a’.

Ao elaborar a seção *Manufacturing Citizenship*, remontava, com frequência, à experiência do mestrado. Os/as estudantes negros/as, cotistas da UFBA, com os/as quais tive contato no CEAO, apresentaram muita resistência ao aprendizado de inglês. Em sua maioria, eram estudantes politizados/as, tinham vivências em movimentos sociais e estudantis e, além de relacionarem o inglês à ‘maior e mais devastadora potência econômica mundial— os EUA’, acusavam o ensino-aprendizagem da língua de ser um vetor de assimilação de valores, estilo de vida e cultura americana/inglesa branca de classe média/alta— como bem pontuou uma estudante de Ciências Sociais àquela época:

- Estudante: Você pergunta sobre... sobre o que achamos do inglês e tal... nada contra você, você sabe! Mas tenho uma certa resistência porque só vejo como uma... a língua do colonizador e tal... e só aprendo mesmo por uma necessidade mercadológica e acadêmica.
- Professora: Você acha que muita gente tem esta resistência? Por esta mesma razão?
- Estudante: sim, eu acredito que algumas pessoas que tentam forjar uma identidade social... e buscam entender suas raízes através do processo histórico tenham essa mesma impressão...quando pensam em colonização a nível estadunidense e afins... mas a necessidade acadêmica e mercadológica nos forçam a ter de saber a língua. (SANTOS, 2011, p.54)

Desde então, aprendi que a rejeição de alguns/mas estudantes ao inglês se dá também em função de aspectos culturais e ideológicos atrelados à língua que, além das justificativas postas, pode residir nas ideias racistas veiculadas no ensino de inglês, assim como no cotidiano escolar como um todo. Cicatrizes formadas para além do ensino do idioma, mas inflamadas no contato com ele. Entre elas, a ausência de informação e representação do modo de vida, conhecimentos e cultura do povo negro, geralmente associado a “ideias de escravidão, inferioridade intelectual, atraso tecnológico, falta de desenvolvimento cultural, moral, ético, estético e, até mesmo, ausência de desenvolvimento linguístico” (NASCIMENTO, 2001, p.119). Daí, decerto, pode derivar a crença na ‘incapacidade’ ou ‘falta de necessidade’ de aprender a língua do ‘opressor’, fato aludido por Mendes (2008) quando observa que o contato com outras culturas — sejam elas locais, transnacionais ou individuais — pode desencadear conflitos e choques culturais, fortes barreiras para o diálogo respeitoso entre as culturas em contato. Em

contrapartida, pode gerar sentimentos de empatia, cooperação, interação e, como resultado, progresso na aprendizagem. Avistando o último resultado, valia trazer premissas da perspectiva intercultural no ensino de línguas ao repertório de atividades da apostila, investir no entendimento de que o/a estudante passa por um processo de ‘ressignificação’ de conceitos no contato com outras culturas, o que pode ser determinado, por exemplo, pelo encorajamento de atitudes positivas em relação a elas. A título de ilustração, ao dar visibilidade a culturas africanas, o/a professor/a deve motivar a desconstrução de estereótipos sobre a África, afastando, ampliando ou problematizando representações como fome, AIDS, pobreza, safari e vida selvagem, via de regra, associados ao continente.

Ao pensar em raça, educação e interculturalidade é imperioso mencionar a contribuição de Catherine Walsh— teórica vinculada ao grupo Modernidade/Colonialidade, propulsor da discussão sobre decolonialidade na América Latina— que posiciona as concepções de ‘interculturalidade’ no contexto do sul global. Walsh (2012) identifica três sentidos e usos do conceito interculturalidade, diferentes essencialmente na forma que sustentam ou rompem com *‘as estruturas e ordenação da sociedade que racializa, inferioriza e des-humaniza, ou seja, na matriz ainda presente da colonialidade do poder’*. (WALSH, 2012, p.2). Quanto à interculturalidade denominada relacional, ela seria a forma mais geral de conceber o intercâmbio entre culturas. Corresponde às relações sempre existentes entre povos brancos, negros e indígenas neste continente, a despeito da forte hierarquia marcada pela racialização dos povos originários e os da diáspora africana. Justamente, neste ponto, encontra-se o grande problema da interculturalidade relacional, segundo a autora — o apagamento da estrutura de poder e dominação na relação entre as culturas, prática que, por ignorar, reforça um lugar de superioridade e inferioridade entre elas. Acredito que a falácia da democracia racial no Brasil possa exemplificar este viés de interculturalidade quando afirma um convívio harmonioso entre as culturas e povos ‘formadores da nação’. Tal discurso suprime a realidade sanguinária e opressiva derivada deste contato e deveria ser referencial do oposto de democracia.

Por um viés equivalente, a interculturalidade funcional também serve à manutenção da estrutura social vigente, porém acrescenta-se a tal concepção, o discurso da ‘convivência e tolerância aos/às diferentes’ em uma perspectiva paternalista e neoliberal. Promove-se o diálogo entre culturas, porém mantendo a circunstância de

hierarquia existente entre elas. A orientação é “emendar os/as diferentes” ao sistema nos moldes racistas, machistas e classistas em que ele se apresenta, sem contestar as bases que o organizam e geram os processos de diferenciação social e cultural de antemão. Aliás, a visão me remete ao artigo 5º da Constituição Federal brasileira *‘Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]’*. (BRASIL, 2016). Sabe-se da nulidade deste discurso na prática, na verdade, os/as brasileiros/as vivem em contexto de total assimetria de direitos, condição que se reflete em desigualdades em esferas como educação, habitação, saúde, segurança etc., logo, sem dúvida, em assimetria nas relações interculturais também. Concluo, assim, que a Lei soberana do Brasil— ironicamente, o documento que define e regula as ações no nosso Estado Democrático de Direito— traz, em seu conteúdo, um exemplo categórico da lógica da interculturalidade funcional. Em síntese, por serem tanto essencialistas quanto superficiais, a interculturalidade relacional e funcional sustentam, de bom grado, o *status quo*, são menos uma preocupação com as múltiplas culturas e mais uma estratégia de manter a coesão social. A ideia sobrepairante de uma rebelião dos/as ‘diversos’ sempre foi e será uma forte ameaça à ordem das nações.

A insurgência é precisamente a tônica do que Walsh (2012) designa interculturalidade crítica. Um projeto político, construtivo e transformador imbricado com as demandas das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais da América do Sul em prol da construção de contornos mundiais divergentes da matriz colonial. É uma proposta de reforma social que parte de uma forte oposição às estruturas e dispositivos de poder e de racialização. Causas centrais da constituição das diferenças, pois, como se sabe, longe de serem inatas, elas são construídas e retroalimentadas pela racionalidade colonial. A interculturalidade crítica é um projeto utópico, algo por construir, mas Walsh sinaliza iniciativas já em curso. A autora menciona a nova constituição boliviana e equatoriana como exemplos do processo de *interculturalizar*, notadamente, evidenciar lógicas, racionalidades e modos socioculturais de viver historicamente negados e subordinados que seguem em direção a uma orientação decolonial (WALSH, 2012).

Esse processo de disputa ofensiva contra as lógicas coloniais ganha relevo com o grupo Modernidade-Colonialidade, mas não parecem novas se jogarmos luz sobre as produções intelectuais vinculadas aos movimentos negros brasileiros na virada dos séculos XIX para XX. Baseada em ideias panafricanistas— resgate da África como

paradoxo e contracultura do ocidente— a América foi proeminente na divulgação de ideias pautadas no legado dos povos africanos dispersos pelo mundo. Legados que foram insumo para propostas de novas sociabilidades que ressignificavam noções estigmatizadas acerca da África e seus/as sujeitos/as de origem. (MOTA, 2012). No Brasil, década de 1950, Guerreiro Ramos, já chamava atenção para a necessidade de discutir a racialização da população brasileira, não apenas a partir do negro/a e indígena, mas também do/a branco/a e funda as discussões sobre *branquitude* no país; entre as décadas de 1960 e 1970, Abdias de Nascimento já propunha o deslocamento epistêmico das narrativas coloniais com o conceito de *Quilombismo*— práticas pedagógicas segundo saberes ancestrais de matriz africana para o reconhecimento e validação das racionalidades presentes nos quilombos; em sintonia com o Quilombismo, ainda na década de 1970, a historiadora Beatriz Nascimento toma o quilombo como referência de organização social em seus estudos, também eleva o corpo negro ao lugar de *documento vivo* da experiência de travessia transatlântica, das memórias, saberes e culturas trazidas da África; também nos anos de 1970, Sueli Carneiro empreende uma crítica radical à razão eurocêntrica posicionando o conceito de *epistemicídio*—apagamento e desqualificação dos saberes de sujeitos/as negros/as—nos círculos acadêmicos; na década de 1980, Lélia Gonzales cunhou a categoria político-cultural *Amefricanidade*—uma perspectiva científica centrada na experiência de negros/as da diáspora africana nas Américas. Nos estudos linguísticos, cunhou o conceito *pretoguês*— segundo a teórica, marcas da africanização no português brasileiro. E estes são apenas alguns dos grandes nomes que temos.

Em suma, é inegável a contribuição de repercussão global das perspectivas decoloniais promovidas pelo grupo Modernidade-Colonialidade, porém não podia deixar de pontuar o trabalho de intelectuais negros/as brasileiros/as com teor similar e motivações próximas em tempos remotos. A produção científica negra brasileira, no entanto, gozou de menos prestígio e capilaridade por aqui, embora tenha estado sempre geograficamente mais perto e acessível. Como já abordei sobre epistemicídio e mecanismos de inferiorização de conhecimentos produzidos por negros/as neste trabalho, me eximo de problematizar esta questão novamente. Por ora, ainda teimo em acreditar na eficácia da união de forças convergentes, por isso, como pesquisadora e educadora antirracista, me insiro ali no limiar dos objetivos decoloniais e interculturais críticos e panafricanistas.

Assim, ciente do cenário ainda inalcançável previsto pela interculturalidade crítica, mas vislumbrando tal realidade, detive-me em fomentar conversas junto aos/às cursistas sobre cultivar o pensamento crítico e manter a mente aberta para outras racionalidades. Neste caso, atenta às implicações e consequências práticas no trabalho com raça e na relação com os/as estudantes negros/as e não negros/as enquanto se ensina sobre raça. Na busca de iniciativas mais pragmáticas, encontrei em Mendes (2007) as contribuições de Fennes e Hapgood (1997) para efetivar um trabalho dentro da perspectiva intercultural e alinhei-me aos seguintes princípios: a) o ‘relativismo cultural’ que consiste da quebra de hierarquia entre as culturas, já que a aprendizagem intercultural deve reconfigurar o olhar de aprendizes para outras culturas, porém sem estabelecer a sua como parâmetro para tanto e a b) a ‘reciprocidade’, isto é, garantia de que o processo de aprendizagem ‘entre’ culturas se dê por meio do compartilhamento de informações e valores das partes em socialização. Se esta troca se processa por via única, é possível dar margem à construção da ideia de maior prestígio ou poder de uma delas. Relativismo cultural e reciprocidade ocorrem de ser conceitos basilares junto ao ensino de inglês com raça, se pensarmos que a proposta não só incentiva a superação de preconceitos e conflitos decorrentes do contato com crenças, valores e comportamentos da cultura de povos africanos, mas também possibilita ‘trocas’ no contato com pares, brasileiros/as mesmo. De acordo com Kramsch (1993), até a comunicação entre pessoas que compartilham a mesma língua e território deve ser entendida como interculturalidade, basta que participem de grupos culturais diferentes, sejam sexuais, sociais, profissionais ou étnicos, minorias ou culturas dominantes. Identifico esta oportunidade, por exemplo, ao abordar religiões afro-brasileiras, estética negra e outras formas de expressão identitária de origem africana. Através deste contato, com o tempo, os/as estudantes costumam deixar de ‘estranhar’ ou ‘rejeitar’ elementos da cultura negra, em geral, repelida tanto pela ‘diferença’ quanto por estigmas.

Por fim, para encerrar a seção, recapitulo, no quadro abaixo, como acionei as teorias apresentadas para elaboração dos planos de aula e material didático trabalhado no curso.

Tabela 2: Estrutura, objetivos e embasamento teórico inscritos na concepção do material de aula.

SEÇÃO	PROPOSTA	DIMENSÃO	MOTE TEÓRICO-METODOLÓGICO-POLÍTICO

<i>Front Matter English, Race and Education</i>	Destinada à construção de conhecimento teórico sobre as questões raciais e africanidades	Saber	Diretrizes Curriculares Raciais
<i>Racializing Discourses</i>	Destinada ao desenvolvimento de habilidades atitudinais para abordar raça	Saber ser	Letramento Racial Crítico
<i>Manufacturing Citizenship</i>	Destinada ao debate de atividades práticas e para o trabalho com a temática	Saber fazer aprendendo com o/a outro/a	Inglês como Língua Franca e Abordagem intercultural

3.2 AULAS NO FLUXO NATURAL DAS ÁGUAS

Após discorrer acerca de como configurei as apostilas, nesta seção, cedo espaço ao desdobramento delas, dispondo informações quanto às estratégias de abordagem das temáticas, recursos utilizados e, em alguma medida, a como o material repercutiu junto aos/às cursistas. Para tanto, trago para o corpo do texto os *planos de aula*— certamente, retratos opacos das ocorrências nos encontros, mas, ainda assim, referências teórico-metodológicas do processo vivido. São, também, dados contundentes para a questão de pesquisa que este capítulo visa a responder. Assim, dou a conhecer a Aula 1 (ver Figura 1)¹⁶.

3.2.1. Aula 1: *Race/ethnicity in the English teacher training course*

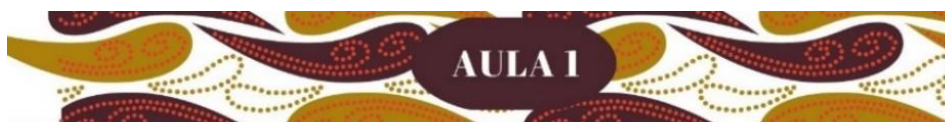
A primeira aula foi destinada ao debate dos impactos da Lei 10.639/03 para a formação de professores/as. Conforme demonstrado no quadro 4 (pág.91), a maioria dos inscritos havia sinalizado não ter feito qualquer estudo prévio sobre as relações étnico-raciais e africanidades. Era preciso iniciar o trabalho dando ênfase aos marcos legais que sustentam o pleito da educação antirracista como parte de um roteiro em que eu abarcaria as Diretrizes Curriculares Raciais; a necessária problematização do currículo escolar permeado de valores eurocêntricos e objetivos neoliberais e meritocráticos, além de tratar do compromisso com o fazer educativo alinhado com o apelo da referida legislação.

¹⁶ Como explicitado, os planos de aula integram a descrição e análises desta seção, por isso decidi inseri-los no corpo do texto e favorecer o acesso rápido ao seu conteúdo. Eles estão dispostos na página em que são citados ou na página seguinte, mas podem ser encontrados em maior escala nos anexos deste trabalho também.

O *Front Matter* trouxe a frase *'Half education is more dangerous than no education'* ('metade de uma educação é mais perigosa do que nenhuma educação') de Chris Ukaobasi e suscitou reflexões sobre o modelo de educação alijado de saberes afrocentrados. Vale registrar a colocação de uma das cursistas sobre a sentença:

PP: [...] no caso de nós, professores, uma educação pela metade é perigosa porque coloca a gente em contato com o que alguém quer que a gente saiba e reproduza na sala de aula. Ficamos a serviço do sistema.

Figura 1. Plano da primeira aula: Em foco, a Legislação racial e formação de professores/as



AULA 1

CONTEÚDO

Legislação da educação para as relações étnico-raciais; Raça/etnia e letramento racial crítico no ensino de inglês; Questões introdutórias sobre identidade racial.

OBJETIVOS

- _ Entender os desafios para a implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar;
- _ Compreender a relação entre os estudos raciais e o ensino de língua inglesa;
- _ Identificar formas de conversar sobre raça, racismo e outros temas polêmicos com estudantes;
- _ Conhecer estratégias para motivar o debate sobre identidade racial junto aos/as estudantes.

METODOLOGIA

- _ Inicialmente, ler e discutir a citação da seção *Front Matter* da apostila;
- _ Após, ler os textos 1 e 2 da apostila, os/as cursistas devem discutir como o debate racial e o ensino de inglês se relacionam;
- _ A seguir, devem preencher o quadro *Difficult conversations: a self assessment* e compartilhar suas respostas e experiências com o grupo;
- _ Por fim, os/as cursistas conhecerão um exemplo de atividade que pode ser aplicada junto aos/as estudantes para introduzir um debate sobre identidade racial.

RECURSOS

Apostila (anexos); Quadro *Difficult conversations: a self assesment*.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.

REFERÊNCIAS

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

SOUZA, A. L.S. *Um olhar sobre a reeducação das relações étnico-raciais*. Via Atlântica, São Paulo, v.1, n.18, p.125-132, dez./2010.

Let's talk! Discussing race, racism and other difficult topics with students. *Teaching tolerance*. Disponível em: <www.tolerance.org> Acesso em: 13 jul./2019.

Reflection activity: identity. *Teaching Tolerance*. Disponível em: <www.tolerance.org> Acesso em: 13 jul./2019.

A compreensão do grupo sobre a citação convergia, não havia dúvidas do quanto a educação da maioria havia sido deficitária no que tange a conteúdos raciais e outros assuntos de cunho ideológico, ou seja, a maioria não havia tido acesso a formações que motivassem condutas mais críticas e reflexivas diante da matéria que ensinariam. A meu ver, realmente, parece haver um acordo tácito coletivo de que professores/as de língua estrangeira não devem avançar os limites da gramática, vocabulário, canções, jogos e *roleplays*. Esta discussão preliminar deu tom ao trabalho com os textos *Um olhar sobre a educação das relações étnico-raciais* e *Formação de Professores de Língua Inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais*, respectivamente escritos por Ana Lúcia Silva Souza e Aparecida Ferreira.

Os textos ressaltam a importância de compreender como o racismo opera no currículo brasileiro— ou seja, o currículo da educação básica e superior— e convoca atores/atrizes da educação a se posicionarem diante desse cenário, conforme se depreende dos trechos abaixo:

Um dos fatores que pode ser considerado como uma influência negativa é a falta de preparo que os professores têm nos seus cursos de formação em pré-serviço. Ficou claro que os cursos de pré-serviço não os prepararam para trabalhar com uma população multiétnica ou um ambiente diverso. (FERREIRA, 2006).

Afinal, entender as transformações e reinvenções das culturas e tradições é a chave para se chegar ao fim do silêncio em torno das diversas facetas do racismo na sociedade brasileira e para fomentar a valorização e o respeito às diferenças. (SOUZA, A.L.S, 2010).

No fluxo da discussão sobre a denegação de saberes afrocentrados no currículo regular de formação de professores/as, uma das cursistas sinalizou uma problemática adicional—a falta de referência a conteúdos raciais no componente de Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

PP: Engraçado que, na BNCC, o documento da vez, agora, não tem nenhuma referência à raça, se os professores já não tocam no assunto, imagine sem ver nada disso no documento [...]

A observação da cursista é um bom pretexto para uma breve reflexão acerca da BNCC que, a meu ver, esteriliza as orientações da Lei 10.639/03 com a diluição de pautas identitárias densas e demandas específicas de grupos marginalizados em um discurso genérico que orbita sobre o argumento da *inserção dos sujeitos no mundo globalizado e mercado de trabalho*. Cumpre pensar o seguinte: em que lugar cada sujeito/a será inserido/a no mundo globalizado e mercado de trabalho? Onde se instalariam os/as

negros/as? Onde se posicionariam os/as brancos/as? Onde tenderiam a ficar as pessoas provenientes das classes menos favorecidas? Em uma sociedade racialmente hierarquizada, não parece coerente estimular a inserção de sujeitos/as sociais em quaisquer espaços sem falar em ‘raça’ em primeiro lugar, tampouco quando se atesta um projeto de educação voltado para os interesses da burguesia, qual seja, a perspectiva de priorizar a formação profissionalizante— discurso latente no texto da BNCC conforme sinalizam Santana e Kupske (2020)

[...] mesmo que não tão explicitamente, indícios de que o ensino, a diversidade e o conhecimento parecem apenas interessar à educação brasileira, nessa narrativa construída pela Base, quando o estudante for capaz de relacioná-las de alguma forma, ao mundo do trabalho. O estudante deve ser capaz de “entender” o mundo do trabalho para que consiga dele participar, visando, assim, a manutenção das relações sociais e trabalhistas. (SANTANA e KUPSKE, 2020, p.156).

Sob esta orientação que sustenta lugares sociais já demarcados, colocações como ‘combate aos preconceitos’, ‘atenção à diversidade cultural’, ‘construção de identidade’ e ‘interculturalidade’, por exemplo, passeiam pelo texto do componente de Língua Inglesa da Base sem consistência teórica, deslocados do objetivo maior implícito no documento. Sem contar que a falta de parâmetros acerca de como realizar tais orientações na prática relega à interpretação do/a docente o que terá relevância e o que será esquecido. E se ainda não contamos com muitos licenciaturas em inglês pautadas em perspectivas mais críticas no ensino de línguas, tendemos a voltar para o lugar de ‘assimilação cultural e ideológica’ muito comum na área. A BNCC é, certamente, um sintoma das controvérsias do poder público frente à educação brasileira, ela traduz a visão ideológica e o compromisso que diferentes governos reservam a este setor. A versão vigente está notadamente vinculada à reprodução do modelo de sociedade atual, inclusive ela se afina à concepção de interculturalidade funcional de Walsh (2012), cujo entendimento já explicitarei neste capítulo.

Retomando as etapas da aula, posteriormente, a cargo da seção *Racializing Discourses*, fiz o seguinte questionamento: *Are we able to deal with controversial issues in the classroom* (somos capazes de lidar com temas polêmicos em sala de aula)? Para embalar esta conversa, utilizei o quadro *Difficult conversations: a self-assessment*¹⁷ A atividade trouxe um quadro em que os/as cursistas deveriam listar três vulnerabilidades suas que dificultassem a abordagem da temática raça e racismo em sala de aula; três

¹⁷ Este quadro, assim como todo o material citado na presente seção, consta dos apêndices deste trabalho.

pontos fortes de sua personalidade que pudessem contribuir para o trabalho e três necessidades/encaminhamentos para superarem suas limitações. O quadro conduziu à reflexão sobre os principais medos de professores/as em relação ao trabalho com raça. Foram sinalizados o medo de se sentirem expostos no que se refere a sua própria identidade racial e relação com o tema; medo de se sentirem emocionalmente vulneráveis diante das histórias contadas pelos/as estudantes e, sobretudo, medo de não conseguirem sustentar explanações teóricas adequadamente.

Por fim, na seção *Manufacturing citizenship*, a atividade proposta versava sobre *Identidade*. A partir de um questionário com 15 perguntas relacionadas ao tema, os /as cursistas conheceram um exemplo de como abordar o tema junto aos/às estudantes, levando-os/as a refletir sobre a sua identidade social de raça e como ela interfere na relação com outras pessoas. Abaixo, apresento três das questões vistas para fins de ilustração:

When and how did you become aware of your racial identity?
How do you benefit from your racial identity?
How do you suffer or 'miss out' because of your racial identity?

Os/as cursistas apontaram algumas possibilidades de uso do questionário, inclusive associaram-no a aulas cujo mote linguístico sejam as *Question words*, perguntas no *Simple Present*, dentre outras proposições.

3.2.2. Aula 2: *English textbooks and Critical Pedagogy in language teaching*

Para iniciar a aula 2 (ver figura 2), conversamos sobre o provérbio africano '*If you cut your chains you free yourself, if you cut your roots you die*' (se você corta suas correntes, se liberta, se você corta suas raízes, morre) apresentado na seção *Front Matter*. A discussão em torno do provérbio despertou várias leituras, entre elas, o movimento de resgate de referências africanas para a construção de uma identidade afro-brasileira positiva e a influência de 'correntes psicológicas' que aprisionam o pleno exercício da mente e/ou afetam a autoestima, tais como crenças, preconceitos, medos e ignorância etc.

A matéria principal da aula 2 foi o livro didático de língua inglesa. O insumo teórico para versar sobre a questão foram os textos *O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD* e *Critical Pedagogy in language teaching*¹⁸. A

¹⁸ Referência completa nos planos de aula.

partir do primeiro texto, conversamos acerca de como o racismo se manifesta nos livros didáticos de inglês, além de como são restritos e limitadores da ação de professores/as dispostos/as a empreenderem uma prática antirracista em suas aulas. Destaco dois trechos ilustrativos da problemática no artigo:

Os materiais didáticos são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, classista— em especial os materiais de inglês, esses são marcados pela ideologia do branqueamento, a qual sobrepõe os brancos aos negros[...] (FERREIRA; CAMARGO, 2014. p.180)

Pela carência de material, a prática pedagógica dos professores se restringe aos que os livros didáticos oferecem, no ensino de língua estrangeira, é comum os docentes utilizarem os livros didáticos como único recurso didático. (FERREIRA e CAMARGO, 2014. p.181).

O ponto central era revelar o papel do livro didático na veiculação de modelos e padrões cunhados pelas elites, já que, assim como o currículo, ele é um catalizador dos discursos circulantes e dos valores que a sociedade produz. Mais uma vez, foi apontada a importância de o/a professor/a estar preparado/a para problematizar as ausências e/ou representações discriminatórias de negros/as reproduzidas, também, neste recurso pedagógico. Para tanto— provoqueei os/as cursistas— seria indispensável que despertassem o sentimento de responsabilidade social como educadores/as inseridos/as no espaço escolar onde oportunidades de emancipação deveriam ser garantidas para todo/a cidadão/ã e, no entanto, ao invés disso, a escola ocorre de ser mais um lugar de exclusão e estigmatização.

O compromisso de desmontar a ideologia racista veiculada nos livros didáticos continuou sendo o foco do debate. Com este espírito, iniciei a seção *Racializing Discourses* com a seguinte pergunta: como os professores/as podem contribuir para tornar os/as estudantes conscientes das lacunas ou estigmas raciais reproduzidos no livro didático? Esta reflexão foi enviesada pela análise dos princípios da pedagogia crítica no ensino de língua proposto no texto de Crawford (1978). Importava dar continuidade à pauta da formação crítica cuja maior característica é o comprometimento com as consequências políticas, éticas e morais da ação docente na sociedade. Inspirado no trabalho de Paulo Freire, Crawford (1978) indica os valores centrais da Pedagogia Crítica, dentre os quais, resalto:

A finalidade da educação é desenvolver o pensamento crítico, apresentando aos/às estudantes a sua situação como um problema para que eles possam perceber, refletir e agir sobre ele;

O professor contribui com suas ideias, experiências, opiniões e percepções para o processo dialógico do curso;

O papel do/da professor/a é apresentar problemas. (CRAWFORD, 1978, p.2)¹⁹.

Figura 2. Plano da segunda aula: em foco, o livro didático.



AULA 2

CONTEÚDO

Influência do livro didático no trabalho com as relações étnico-raciais; Representação do negro no livro didático; Professores/as e a abordagem crítica de livros didáticos.

OBJETIVOS

- _ Compreender a importância do livro didático na manutenção/desconstrução do racismo na escola;
- _ Analisar como o negro é representado no livro didático;
- _ Discutir estratégias para a desconstrução do racismo no livro didático;
- _ Conhecer exercícios para motivar os/as estudantes a avaliarem criticamente os livros didáticos;
- _ Avaliar os livros didáticos em uso nas redes de educação básica atualmente

METODOLOGIA

- _ Inicialmente, os/as cursistas discutirão a citação da seção *Front Matter* da apostila;
- _ Após, ler os textos 1 e 2 da apostila, os/as cursistas devem discutir em que medida os livros didáticos contribuem/atrapalham a abordagem de temas raciais nas aulas;
- _ A partir do trecho do texto de Crookes na apostila, os/as cursistas devem responder a questão: Como os/as professores/as podem contribuir para tornar os/as estudantes conscientes das lacunas ou estigmas raciais reproduzidos no livro didático?
- _ Depois, os/as cursistas conhecerão o quadro *Reading diversity checklist* e discutirão a possibilidade de ele ser aplicado junto a estudantes para estimular sua criticidade acerca dos livros didáticos;
- _ Serão distribuídos livros didáticos diversos para duplas, a fim de que analisem seu conteúdo com base no itens do *Reading diversity checklist*. A seguir, as duplas devem compartilhar suas reflexões com o grupo.

RECURSOS

Apostila (anexos).

AValiação

A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, M.; FERREIRA, A.J; O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado no PNLD. *Revista da APNB*, Goiânia, v.6, n.12, p. 177-200, fev./2014

CROOKES, G. Critical pedagogy in language teaching. In: CHAPPELE, C. A. *The encyclopedia of Applied Linguistics*. UK: Blackwell Publishing, 2013

Reading diversity checklist. *Teaching Tolerance*. Disponível em: <teaching-tolerance-reading-diversity-checklist.pdf> Acesso em: ago./2019

SILVA, A. C. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

¹⁹ The teacher's function is one of posing problems [...]

Após o debate o texto, a maioria dos/as cursistas já parecia convencida da relevância de sua participação no processo de desmistificação do *mundo ideal* e eurocentrado dos livros didáticos, entretanto alguns/mas alegaram carecer de orientações mais sistemáticas de como fazê-lo. Remontei a Silva (2001) e às Diretrizes Curriculares Raciais para propor ações como: a) ressignificar os conceitos e imagens expostas nos livros; b) inserir elementos de valorização da história, cultura e estética negra nas unidades em que não houver menção ao/à negro/a; c) desconstruir os estigmas da pobreza, da sujeira, da baixa capacidade intelectual, dos papéis de baixo ou falso status social entre outros e e) desmistificar concepções racistas que venham a ser trazidas pelos/as estudantes. Neste ponto, um dos cursistas chamou atenção para um aspecto que considero interessante—a ausência de corpos negros em imagens relacionadas a espaços educacionais, tais como salas de aula, universidades, cerimônias de formatura, refeitórios, ônibus escolares, por exemplo.

PP: [...] tem vezes que a exclusão é gritante, em fotos de universidade mesmo, colocam um ou dois pretinhos espalhados no meio de um grupo cheio de brancos [...]

Este fenômeno se associa ao que Silva (2001) chama de ‘negro como minoria’, trata-se da ilustração de grupos e multidões constituídos de um número irrisório de pessoas ou personagens negras, notadamente, um mecanismo de inversão do quantitativo de raças que compõem a população brasileira. É um dos sintomas do que alcunhei de *esquizofrenia racista*— estampar forçosamente um país de maioria branca, a despeito do inequívoco 56,2%²⁰ de pretos e pardos que residem por aqui. Um número inequívoco sim! Basta olhar ao redor, nas aglomerações, vias públicas, entre os/as aprisionados/as nas penitenciárias, nas comunidades pobres da maioria das regiões brasileiras, estaremos lá em massa *colorida* (talvez, mais espalhados em espaços de elite *por enquanto*). Mas, de fato, os ambientes educacionais, sobretudo universidades, não são lugares onde se costuma retratar sujeitos/as estigmatizados/as, também pela suposta falta de competência intelectual. O estigma da incompetência intelectual rendeu relatos dos/as cursistas/as sobre experiências racistas na escola, universidade e espaços de trabalho, assunto que volto a abordar no capítulo 4 desta tese.

²⁰ De acordo com um informativo da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), 2019

A seção *Manufacturing citizenship* trazia o quadro *Reading diversity checklist* com questões a serem respondidas com base na exploração dos livros de inglês. O quadro consta de questionamentos como:

- Are people of different race, genders, ages, and classes featured in the book?
- Do the people and situations in the book seem real to you?
- Does the illustrator draw people in ways that look respectful to their identities?

Esta seria uma atividade voltada para os/as estudantes com o objetivo de fazê-los/as pensar sobre como a diversidade é representada nos livros didáticos que acessam, porém estendi a proposta aos/as cursistas. Solicitei que analisassem dois volumes de coleções presentes no guia do Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) de 2018, já havia solicitado que levassem exemplares do ensino fundamental, eu dispunha de títulos do ensino médio. Assim, trabalhamos com livros das coleções *Way to English* (FRANCO; TAVARES, 2015), *It fits* (EDIÇÕES SM, 2015) e *Bridges* (PEREIRA et al., 2018) do ensino fundamental e as *Circle* (KIRMELIENE et al., 2016), *Learn and share in English* (MARQUES; CARDOSO, 2017), *Voices plus* (TÍLIO, 2016) e o *Way to go* (FRANCO; TAVARES, 2017) do ensino médio.

Essa aula se desdobrou em dois encontros. Dispendemos um tempo significativo para a escuta dos relatórios das duplas. Os pareceres, invariavelmente, eram enredados por eventos envolvendo imagens regulares presentes em livros didáticos e a reação de estudantes a elas. Entre os livros do ensino fundamental, um volume da coleção *Bridges* recebeu o maior número de críticas positivas, o mesmo ocorreu com a coleção *Voice plus* entre os livros do ensino médio. Como *feedback* da aula, alguns/mas cursistas declararam estar mais seguros/as para escolher as coleções enviadas pelo PNLD dali em diante. A temática o *negro e o livro didático* volta a ser abordada no capítulo 5 deste trabalho.

3.2.3 Aula 3: *Systemic Racism and Antiracism*

Com as primeiras aulas, tive o propósito de configurar como o racismo opera junto a dispositivos formativos e educacionais: documentos, currículo, universidade, escola, livro didático etc. Era necessário aprofundar os conhecimentos do campo racial.

No aquecimento da aula, analisamos a seguinte citação de bell hooks:

(It is) a vision of cultural homogeneity that seeks to deflect attention away from or even excuse the oppressive, dehumanizing impact of white supremacy on

the lives of black people by suggesting black people are racist too indicates that the culture remains ignorant of what racism really is and how it works. It shows that people are in denial. Why is it so difficult for many white folks to understand that racism is oppressive not because white folks have prejudicial feelings about blacks (they could have such feelings and leave us alone) but because it is a system that promotes domination and subjugation? (HOOKS, 2014, p.15)²¹.

Já que versaríamos sobre racismo estrutural, o objetivo do *Front matter* foi tratar de um percalço conhecido daqueles/as dispostos/as a confrontar problemas raciais de maneira incisiva— o discurso de que negros/as politizados/as e ou ativistas raciais atribuem tudo ao racismo, e a todos/as, o predicado de racistas, o que caracterizaria o famigerado *mimimi*. A expressão não passa de uma forma racista, machista, classista e insensível de deslegitimar as opressões sofridas pelas minorias sistematicamente subalternizadas na estrutura social.

Educadores/as antirracistas precisam estar prontos/as para confrontar tais declarações, pois elas tendem a desestabilizar os mais incautos/as e desqualificar a seriedade da pauta. A citação de bell hooks convida a neutralizar a ideia do racismo individual como razão dos males do mundo e evidenciar a verdadeira mazela—o ‘racismo como sistema de dominação e subjugação’ de pessoas negras.

Assim, iniciamos o estudo de terminologias basilares do campo racial. O texto *Alguns termos e conceitos presentes no debate das relações raciais no Brasil* é um clássico para este fim. Como verificação de leitura, os/as cursistas deviam associar os termos (racismo, raça, etnia, negritude, discriminação, desigualdade, preconceito, identidade, identidade negra entre outros) aos seus conceitos em uma espécie de *matching game* (jogo de correspondência) exibido em uma apresentação de *slides*. Após esclarecidas as incorreções—houve confusão especialmente entre os termos discriminação e preconceito—demos sequência ao estudo dirigido dos textos selecionados.

²¹ (É) a visão de homogeneidade cultural que tenta desviar a atenção ou criar desculpas para o impacto opressor e desumanizante da supremacia branca ao sugerir que pessoas negras também são racistas, o que indica que a cultura permanece ignorante a respeito do que o racismo realmente é e de como ele funciona. Mostra que as pessoas estão em negação. Por que é difícil para tantas pessoas brancas entenderem que o racismo é opressor não porque elas têm sentimentos preconceituosos em relação aos negros (elas podiam ter estes sentimentos e nos deixarem em paz), mas porque é um sistema que promove a dominação e submissão? (tradução minha).

Figura 3. Plano da terceira aula: racismo, racismo institucional e antirracismo

AULA 3	
CONTEÚDO	
Principais conceitos do campo racial; Racismo como estrutura; Racismo Institucional	
OBJETIVOS	
_ Conhecer os termos e conceitos utilizados no estudos raciais; _ Associar os conceitos do campo racial a situações reais vividas ou conhecidas; _ Reconhecer e discutir como o racismo estrutural opera na vida das pessoas negras; _ Aprender as proposições da educação antirracista e do Letramento Racial Crítico; _ Elaborar estratégias para abordar temáticas como preconceito, discriminação e racismo estrutural.	
METODOLOGIA	
_ Distribuir as cópias e solicitar que leiam o texto <i>Alguns termos e conceitos presentes no debate das relações raciais no Brasil: uma breve discussão</i> ; _ A seguir, os/as cursistas associarão os conceitos apresentados no texto aos conceitos em inglês exibidos na apresentação de slides; _ Então, devem discutir os conceitos que foram confundidos na atividade. Cabe que os/as cursistas relatem situações, atitudes, falas que ilustrem suas justificativas; _ Em posse da apostila, os/as cursistas devem discutir a citação de bell hooks constante da seção <i>Front Matter</i> e relacioná-la ao conceito <i>racismo estrutural</i> . _ Em seguida, cada cursista lerá um trecho dos textos 1 e 2 em voz alta. Em seguida, devem relatar o que entenderam por educação antirracista e letramento racial; _ Depois, devem comparar os efeitos do racismo estrutural nas vidas das personagens Bryan e Jamal, a partir do infográfico e texto <i>What racism looks like</i> constante da seção <i>Racializing discourses</i> da apostila; _ Por último, os cursistas deverão utilizar as questões listadas na seção <i>Manufacturing Citizenship</i> para elaborar estratégias de trabalho com as temáticas preconceito, discriminação e racismo estrutural. A seguir, deverão compartilhar suas ideias com os/as colegas.	
RECURSOS	
Cópias de texto; apostila; computador, televisão/projetor.	
AVALIAÇÃO	
A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.	
REFERÊNCIAS	
CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). <i>Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola</i> . São Paulo: Selo Negro, 2001 GOMES, N.L. Alguns termos e conceitos presentes no debate das relações raciais no Brasil: uma breve discussão. <i>Geledés</i> , São Paulo, Mar. 2017. Disponível em: <vol2antirac.pdf (geledes.org.br)> Acesso em: jul./2019 hooks, b. <i>Black looks: race and representation</i> . New York: Routledge, 2014 METHODS of antiracist education. <i>Solarev</i> , Berlim, Ago. 2016. Disponível em: <Antiracist-methods.pdf (solarev.org)> Acesso em: ago./2019 MORGAN, J.D. et al. <i>What racism looks like</i> . The University of North Carolina, 2014. Disponível em: <What Racism Looks Like 10.pdf (unc.edu)> Acesso em: ago./2019	

Através do texto *Por que falar em educação antirracista?*, conhecemos o conceito e objetivos da pedagogia antirracista. Abaixo, um excerto expressivo da temática discorrida por Eliane Cavalleiro (2001):

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2011, p.150).

Diante do argumento recorrente da importância do olhar crítico, da responsabilidade social e do compromisso político para o enfrentamento de discriminações de qualquer natureza na escola, os/as cursistas pareciam cada vez mais convencidos/as da necessidade de melhor qualificarem-se em favor de práticas centradas em novos saberes, valorização dos/as diferentes sujeitos/as e descolonização do currículo. Era animador percebê-los/as motivados/as com as leituras e ensinamentos da experiência do grupo, contudo cabia levantar os desafios ligados à empreitada antirracista também. O texto *We Gotta Change First: Racial Literacy in a High School English Classroom* ('Nós temos que mudar primeiro: letramento racial em uma sala de aula de inglês do ensino médio') expõe nuances complexas do trabalho na cena da sala de aula, entre elas, a necessidade de *segurança* e *cuidado* para abordar raça e racismo, sob o risco de suscitar mais problemas do que resultados positivos, conforme salientado no trecho seguinte:

Although many teachers integrate multicultural education and/or elements of culturally relevant pedagogy, they are hesitant to engage students in discussions about issues of race and racism (Ladson-Billings, 2003; Nieto, 2003). These hesitations are understandable because conversations about racism are personal, vulnerable, and have the potential to disrupt an already delicate classroom community. (VETTER e HUNGERFORD-KRESSOR, 2014, p.83).

A tese do texto é a relevância do Letramento Racial para engajar em diálogos consistentes junto aos/as estudantes exercendo a escuta atenciosa, fala cuidadosa e olhar crítico para suas experiências raciais, também orienta-se ressaltar os efeitos do racismo como estruturante das mesmas experiências. A orientação dos autores toca em um aspecto substancial da questão. Como aludido no início da seção, é muito comum o debate sobre racismo ser instalado na dimensão do preconceito e discriminação racial entre pessoas, tal entendimento impede de enxergar seus tentáculos na falta de oportunidade e resultados positivos de negros/as através de parâmetros sociais, e em larga escala. Quando se fala em racismo, fala-se de uma barreira ideológica e material que interdita a vida de um grupo social inteiro. Não se trata de ocorrências isoladas – na verdade, nem são isoladas– de indivíduos que foram barrados na porta eletrônica do banco. Trata-se de fatos traduzidos em estatísticas tais como a de baixa escolaridade, desemprego, encarceramento, saúde e habitação precárias e morte, só para citar algumas. Mesmo assim, ainda somos forçados a lidar com a ideia de um racismo enquadrado no perfil de problemas morais, isto é, a causa de ações ruins de pessoas ruins. Daí a importância do Letramento Racial e da educação antirracista, ambos voltados para a 'abertura de olhos' dos/as sujeitos/as

racializados/as— leia-se, negros/as e não negros/as— visto que muito das concepções, discurso e atitudes racistas se devem à falta de conhecimento fundamentado sobre o assunto.

Na seção *Racializing discourses*, os/as cursistas leram um infográfico com a história de vida das personagens Jamal e Ryan— dois garotos de 8 anos de idade negro e branco respectivamente. O texto *What racism looks like* retrata como a família, comunidade e instituições com as quais os/as garotos/as interagiram desde a infância influenciaram em suas vidas nos campos da habitação, educação, saúde, construção de patrimônio e relação com a justiça criminal. A atividade incita reflexões acerca de como o racismo institucional impacta o acesso a bens, serviços e oportunidades na sociedade. No caso das personagens, garantiu vantagens e privilégios a Ryan, enquanto causou prejuízos e inconvenientes a Jamal. A história ficcional de Jamal e Ryan acionou histórias reais conhecidas pelos/as cursistas, trajetórias de familiares, amigos/as, vizinhos/as e, sobretudo, estudantes das diferentes realidades nas quais atuavam. Para fins de ilustração, destaco as falas que denotaram a agência do racismo institucional no ensino-aprendizado de inglês na escola pública:

PP1: É triste, a gente tá lá na sala de aula querendo fazer esse povo sair dessa vida, dar condição mínima de igualdade, mas não rola, outro dia, encontrei meu aluno vendendo picolé... entendi muita coisa!;

PP2: À noite, trabalho com muito preto, muito pobre, gente que trabalha o dia inteiro e a aula de inglês tem 30min.;

PP3: Pró, a gente não tem condições de avançar com este público do noturno, eles têm muita dificuldade. Uso jogos para construção de vocabulário, mas não passa disso [...];

PP4: Minha aula na escola particular é completamente diferente da que dou na escola pública, não porque eu queira, mas porque não tenho mãos nem pernas pra fazer o mesmo trabalho na escola pública, tem que fazer mágica[...]

Guardadas as devidas exceções, sabe-se que este é um cenário muito conhecido não só de professores/as de inglês. As colocações dos/as participantes exemplificam como o racismo institucional se realiza na escola com referências explícitas aos entraves enfrentados por estudantes de baixa renda. Além disso, apontam a condição de privação — estrutural e racializada—em que acontece o ensino de inglês na escola pública, neste caso, especialmente no turno da noite. Também dão indícios da assimetria existente entre o trabalho que fazem no setor privado e público, sendo desnecessário apontar quem normalmente ocupa cada espaço.

Ao que tudo indica, a precarização da educação pública é uma das formas de escravizar os/as sujeitos/as subalternizados/as pela interdição da mente—não bastasse a estigmatização do corpo— já que inviabiliza seu desenvolvimento intelectual e garante a manutenção de condições objetivas e subjetivas de inferioridade. Pensar no viés do controle ideológico, característico do racismo institucional nos ambientes educacionais, me remete a uma lição de Woodson (1933) sobre o assunto:

Quando você determina o que o homem pensará, não tem que se preocupar com o que ele fará. Se você fizer um homem se sentir inferior, não tem que forçá-lo a aceitar este status, ele o buscará sozinho. Se você faz um homem pensar que ele é um excluído, não tem que mandá-lo para as portas dos fundos. Ele sairá sem ser solicitado, e se não houver porta dos fundos, sua própria natureza exigirá uma.²² (WOODSON, 1933, p.31).

O trecho revela a sutileza dos efeitos psicossociais do racismo na formação identitária do/a negro/a, é deste modo que ele opera na escola, sutil, mas eficiente. Lelia Gonzales e Franz Fanon são alguns dos intelectuais que colaboram para pensarmos nas vicissitudes de ‘tornar-se negro’ em uma sociedade racista, tal como a obra clássica e obrigatória da psicóloga Neusa Souza Santos (1983) assim intitulada—*Tornar-se negro*. A autora faz alusão às fontes de definição da ‘verdade’ e ‘realidade’ que influenciam na formação da identidade dos/as sujeitos/as e, no caso do/a negro/a, elas se configuram a partir das primeiras experiências de racismo. Quando tais influências não aparecem já no seio da família, elas ocorrem na realidade exterior à comunidade familiar (SOUZA, 1983). Invariavelmente, muitas destas influências se dão na escola. Sinalizei para os/as cursistas que, da mesma forma que as identidades raciais podem ser aprendidas para fomentar sentimentos de exclusão e inferioridade, também podem ser aprendidas para fins de empoderamento e emancipação, justamente as prerrogativas da educação antirracista e Letramento Racial de que tanto falamos nesta aula.

Por último, a seção *Manufacturing Citizenship* trouxe uma atividade que ilustra situações cotidianas em que o racismo limita as possibilidades de diferentes indivíduos no que se refere à distribuição e direitos e oportunidades. Aos/às cursistas coube construir uma maneira criativa de usar o *Quiz* e reportar aos/as colegas a seguir.

²² When you determine what a man shall think you do not have to concern yourself about what he will do. If you make a man feel that he is inferior, you do not have to compel him to accept an inferior status, for he will seek it himself. If you make a man think that he is justly an outcast, you do not have to order him to the back door. He will go without being told; and if there no back door, his very nature will demand one.

3.2.4. Aula 4: *Black Identity and Multiraciality*

O *Front Matter* desta aula traz a citação do escritor africano Malidona Patrice Somé: *Healing comes when the individual remembers his or her identity, the purpose chosen in the world of ancestral wisdom and reconnects with that world of Spirit* (a cura vem quando o indivíduo se lembra de sua identidade, o propósito escolhido no mundo da sabedoria ancestral, e se reconecta com este mundo do espírito).

Iniciei a conversa relacionando a citação à ideia de construção da identidade negra por meio do resgate de valores africanos. Resgate profundo, sob a ótica do pensamento, valores e práticas africanas, conforme salienta o paradigma da afrocentricidade defendido por intelectuais como Molefi Kete Asante (2009) e a brasileira Katiuscia Ribeiro (2019). Para o filósofo e filósofa, a afrocentricidade tem a ver com ‘recentralizar’ os/as africanos/as e povos da diáspora a partir da experiência africana, tendo como base sua história, legado e uma narrativa própria em que são sujeitos/as e agentes representativos, subjetivos e epistêmicos. Uma boa introdução para a discussão dos textos *Racismo, mestiçagem versus identidade negra* e *Negritude e Identidade Negra no Brasil atual* ambos de autoria de Kabengele Munanga.

Para fins de verificação de leitura e exploração dos textos, os/as cursistas foram convidados a comentar os excertos exibidos em uma apresentação de *slides*, tais como os dois abaixo:

No Brasil, a classificação racial dá ao mestiço uma posição e um lugar que nada tem a ver com as classificações norte-americana e sul africana [...] trata-se de uma classificação cromática, ou seja, baseada na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue [...]. Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira da cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria ‘branca’. Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções devido à escolha individual por posicionamento ideológico. (MUNANGA, 2008, p.111).

Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços? (MUNANGA, 2009, p.117).

Figura 4. Plano da quarta aula: miscigenação e identidade negra

AULA 4

CONTEÚDO

Formação de identidade; Negritude; Identidade Negra; Teoria do branqueamento; Mestiçagem.

OBJETIVOS

- _ Discutir os “critérios” de classificação racial no Brasil;
- _ Aprender sobre as dificuldades para construir a identidade negra no contexto brasileiro;
- _ Relatar seu próprio processo de identificação racial;
- _ Relacionar a teoria do branqueamento e a questão da identificação do pardo/a;
- _ Comentar uma atividade voltada para autoidentificação racial de estudantes.

METODOLOGIA

- _ Os/as cursistas comentam brevemente a citação da seção *Front matter* da apostila;
- _ Os/as cursistas serão convidados a comentar uma apresentação de *slides* com tópicos dos textos dos textos 1 e 2 como verificação de leitura;
- _ Em seguida, relatarão quando primeiro pensaram em sua identidade racial e como foi/tem sido seu processo de pertencimento racial;
- _ A seguir, os/as cursistas responderão: *Quem é negro e quem é branco no Brasil?* Serão citadas nomes de personalidades diversas, a fim de que os/as cursistas “classifiquem” estas pessoas de acordo com seus parâmetros.
- _ Depois, os/as cursistas devem ler e discutir a passagem apresentada na seção *Racializing discourses* e compartilhar estratégias de como dissipar a tensão que a temática Identidade pode suscitar na sala de aula;
- _ Após responderem à atividade proposta na seção *Manufacturing citizenship*, os/as cursistas relatarão como acreditam que os/as estudantes presentes em seus ambientes de ensino interagiram esta mesma atividade.

RECURSOS

Cópias de texto; apostila; computador, televisão/projetor.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.

REFERÊNCIAS

INTERGROUP RELATIONS CENTER CLASSROOM RESOURCES. Discussion ground rules. Arizona, 2018. Disponível em: < Microsoft Word - Ground Rules for Discussion.doc (uvm.edu) > Acesso em: ago. 2019

MUNANGA, K. Racismo, mestiçagem versus identidade negra. In: MUNANGA, K. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

MUNANGA, K. Negritude e Identidade Negra no Brasil atual. In: MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Ática, 2009.

WHAT ethnicity am I? PROPROFS, jan. 2019. Disponível em: < What Ethnicity Do I Look Like Quiz! - ProProfs Quiz> Acesso em: ago.2019

O tema implica outros assuntos que vieram à superfície conforme esperava. Discutir mestiçagem quase sempre traz à tona histórias relacionadas ao ideal de branqueamento— ainda vívido no imaginário do/a brasileiro/a—, também o mito da democracia racial, bem como questões como colorismo e o grande desafio epistemológico e político do campo racial — o/a pardo/a. Os relatos proliferavam, todos/as tinham uma experiência atravessada pelas sutilezas do racismo na sua versão mais cromática, algumas delas trazidas sob muita emoção e dor. Abaixo, destaco falas que considero representativas de histórias de muitas/as outros/as pessoas no Brasil:

PP1: Meu filho participou do concurso *Beleza Black*, entre todos os meninos negros lá, o rapaz que ficou em segundo lugar nem negro era, um amigo de meu filho gritou: *ele não é nem afro bege* [...];

PP2: Minha vida toda foi assim, era negro para meus parentes brancos racistas e era claro demais para outras pessoas negras... uma vez, um aluno meu disse que eu nem era negro, fiquei paralisado sem saber o que dizer [...];

PP3: Levei uma caixa daqueles lápis de cor com tons de pele para a sala e pedi pra que eles se desenhasssem e pintassem, muitos alunos se pintaram usando um lápis de cor mais claro do que sua pele [...];

PP4: Minha avó tinha os netos preferidos e nós... meu pai sabia que ela não gostava da gente por causa de nossa cor, mas nunca disse isso [...];

PP5: Tenho esta cor, mas me sinto negra, tenho muitos amigos negros, as pessoas que me relaciono são, a maioria, negras, mas coloquei ‘parda’ no formulário de inscrição desse curso [...];

PP6: Antes, eu dizia que era parda, me identificava assim em formulários e tudo [...] depois entendi que não é bem como eu quero, pessoas me leem como branca, então sou socialmente branca, tenho privilégios por isso [...];

As quatro primeiras falas retratam como o ideal do branqueamento opera na mentalidade do/a brasileiro/a regular, é um discurso que funciona de maneira quase imperceptível para alguns/mas, mas se realiza contundente na valorização dos tons de pele mais próximos do ideal branco. Está na eleição da beleza do rapaz mais claro em um concurso que deveria priorizar a estética negra, o que garante a concessão de privilégios raciais mesmo em contextos específicos de enaltecimento do grupo oprimido; está na instabilidade racial do/a pardo/a que alterna de acordo com quem observa e a circunstância (MUNANGA, 2008); está no comportamento dos/as estudantes ao se representarem mais claros no desejo de parecer com o outro supostamente mais belo e superior e está na predileção de familiares pelos/as parentes nascidos brancos/as, o que revela o desejo oitocentista de ‘purificação/branqueamento’ da família ao longo das gerações, como retratado na *Redenção de Cam*²³. O ideal de branqueamento— almejado mediante a mestiçagem brasileira— traduzia e traduz a esperança de um futuro branco, um futuro que dissipe as máculas do passado de escravidão e genocídio dos povos africanos e originários junto com a melanina de seus/suas descendentes. De outro ângulo, também permeia a meta de ‘ascensão social’ de algumas famílias sob o pressuposto de casamentos, empregos e reputação melhores.

²³ O emblemático quadro do espanhol Modesto Brocos data de 1895 e traz a imagem de uma senhora negra, talvez ex-escravizada, erguendo suas mãos e olhos aos céus em gesto de agradecimento. Ao seu lado, há uma mulher, supostamente sua filha mestiça, com um tom de pele mais claro, segurando um bebê branco. E, ao lado da mulher mestiça, há um homem branco, pai da criança.

Há outros temas tensos na interface da identidade negra e mestiçagem, tais como a formação da população mestiça a partir do estupro de escravizadas negras por homens brancos. Além do contingente mestiço, a agressão sexual da mulher africana conduziu muitas delas à prostituição compulsória, assim como interditou suas chances de construir família na sociedade que se estruturava (MUNANGA, 2008), daí se depreende mais uma razão para os/as primeiros/as mestiços/as brasileiros/as buscarem se afastar de suas origens. Somada às vantagens socioeconômicas garantidas pela pele mais clara, havia também a disposição para fugir da discriminação, já que eram evidências indisfarçáveis de um crime hediondo. É engraçado como este assunto costuma levantar certo desconforto quando abordado. Alguns/mas cursistas ficaram afetados/as com o que se disse das relações entre escravizadas e homens brancos. Seria toda população mestiça produto de abuso sexual? Não era possível haver amor real em relações interracialis? Perguntas assim são frequentes, nesta aula, não foi diferente. Cabe ao/à professor/a, chamar atenção para o contexto político-ideológico e relações de poder em que se formou a nação brasileira, assim como para quantitativos quando se trata de fenômenos sociais, já que estes não são fundados em exceções ou casos tópicos. Em condições normais, o romance entre pessoas diversas é uma possibilidade, porém é difícil vislumbrar ‘condições normais’ em atos sexuais assentados na objetificação e desumanização de uma das partes. Inclusive, nós, mulheres negras, lidamos até hoje com a continuidade histórica de estigmas produzidos na sociedade colonial— fáceis, sensuais, hipersexuais, ‘para transar, não para casar’ e similares. Ideias que, por sua vez, contribuem para circunstâncias como a solidão da mulher negra e o fato de estas sujeitas serem as maiores vítimas de violência e homicídios no Brasil²⁴.

Na sequência da aula, iniciei o tópico ‘*Quem é negro e quem é branco no Brasil?*’ Para alimentar a reflexão, solicitei que os/as cursistas indicassem a classificação racial das personalidades que citaria de acordo com os seus parâmetros. A dúvida sobre a raça das celebridades acarretou o debate sobre pertencimento. Em alguns casos, os/as cursistas entendiam que precisavam conhecer como os/as artistas se identificavam. Não surpreendentemente, eles/elas passaram a comparar a dinâmica de desenvolvimento da identidade negra para pessoas pardas e pessoas pretas. Houve um consenso de que as

²⁴ Levantamento feito em 2020 para o projeto *Monitor de Violência*, parceria entre G1, Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, disponível em < [Mulheres negras são as principais vítimas de homicídios; já as brancas compõem quase metade dos casos de lesão corporal e estupro | Monitor da Violência | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/brasil/noticia/2020/08/27/mulheres-negras-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-ja-as-brancas-compoem-quase-metade-dos-casos-de-lesao-corporal-e-estupro-monitor-da-violencia-g1-globo.com)>

últimas confrontam um racismo incisivo desde cedo e, portanto, tendem a assimilar a sua verdade étnica de maneira quase orgânica, resultando tanto em processos de negação quanto de aceitação mais rápidos. Concordei com o grupo. O processo de identificação racial não parece ser tão ‘fluido’ com pessoas pardas. Em uma sociedade que mira o branqueamento, eles/elas têm a sua formação política —como parte integrante da coletividade negra— fragilizada por forças ideológicas que conturbam sua consciência racial. Este alheamento contribui para a manutenção da sua marginalização, desde que, separados/as, pretos/as e pardos/as perdem em mobilização política para alterar sua condição. (MUNANGA, 2008; OLIVEIRA, 1974).

Também nessa discussão, foram sinalizados assuntos como o *passing* (passabilidade) de pardos/as que podem ‘passar por’ brancos ou negros/s ao bel prazer devido ao caráter subjetivo dos critérios de classificação racial brasileiro, contrário à regra do *one drop rule*²⁵ norte-americano por exemplo, da qual pardos/as não escapam de serem imperiosamente negros/as. Ainda neste tópico, o ponto ‘autodeclaração’ foi problematizado também. Segundo alguns/mas cursistas, a autodeclaração se faz necessária apenas para pardos/as e importa mobilizá-los/as para reconhecerem-se negros em todas as circunstâncias, não somente quando esta identificação lhes trouxer vantagens, tal como nos processos seletivos com cotas raciais. Deste assunto, vieram à tona histórias com fraudes raciais e a demanda de criação de comissões de heteroidentificação nas instituições para evitá-las. Sobre este tópico, concluiu-se que o processo de reserva de vagas raciais deve ocorrer por meio da interseção entre raça, classe e gênero, não apenas através da autodeclaração e análise de fenótipo.

Avançamos para a seção *Racializing Discourses*, os/as cursistas analisaram uma orientação de como proceder ao discutir ‘Identidade’ junto aos/às estudantes:

*Keep the discussion and comments on the topic, not on the individual. Don't personalize the dialogue. Rather than personalizing the dialogue, please direct challenging comments, or questions to the entire class.*²⁶

²⁵ Nos EUA, o critério da ancestralidade é o que determina a classificação racial de pessoas negras, para tanto, basta que elas tenham uma gota de sangue negro, ainda que a aparência não evidencie sua ascendência.

²⁶ “Mantenha a discussão e comentários focados no tópico, não em indivíduos. Não personalize o diálogo. Em vez de personalizar o diálogo, por favor, direcione comentários e perguntas desafiadoras para a sala inteira”. Este trecho é adaptado do texto *Ground rules for in-class discussion*, material voltado para orientar educadores/as para abordarem ‘Diversidade’ nas aulas. Disponível em: [Microsoft Word - Ground Rules for Discussion.doc \(uvm.edu\)](#)

Considerarei fundamental propor esta reflexão para o grupo. É comum estudantes —na prática, pessoas de modo geral—sentirem-se individualmente atingidos/as quando se versa sobre assuntos do campo racial. Demonstram resistência para compreender a problemática, insensibilidade e desrespeito por quem relata experiências, irritação ou total indiferença. Tal comportamento tende a variar conforme a identidade racial de quem escuta e, no caso da sala de aula, de acordo com a composição racial da maioria da turma. Já tive vários contratempos com estudantes que se sentiram pessoalmente ofendidos/as diante da explanação ou exemplificação de eventos derivados de mecanismos racistas, já fui convocada para prestar esclarecimentos junto à gestão pedagógica, assim como já fui duramente confrontada por pais. Estas reações atestam a falta de conhecimento sobre raça e racismo e a relevância do letramento racial para remover as pessoas do lugar de cegueira sobre sua identidade social de raça e como ela repercute nas suas vivências cotidianas. Daí, também, a importância de o/a professor/a refinar o discurso e não dar brechas para questionamentos sobre a validade deste trabalho. É possível garantir isso *não* personalizando o debate, evitando apontar exemplos com membros do grupo e referindo-se às questões a partir de estatísticas ou fatos amplamente conhecidos por exemplo. O/a estudante é quem deve ser encorajado/a a protagonizar a conversa e, com base nesta ideia, solicitei que os/as cursistas dessem exemplos de como o fariam.

Por fim, a propósito da seção *Manufacturing citizenship*, analisamos uma atividade com enfoque no tema ‘aparência pessoal e autoimagem’, dimensões profundamente significativas para pensar a politização do corpo— corpo que é linguagem social responsável por efeitos em vários aspectos da vida, em especial, a construção identitária em um país marcado por categorizações raciais fenotípicas (discurso melhor sobre a questão na aula ‘Corpo negro e símbolos’ ainda nesta seção). A atividade traz um *quiz* de múltipla escolha com questões como:

2. What is your hair type?

A. I have a very straight hair.

B. I was once naturally kinky haired but then I have it straightened. It has never turned back.

C. I have this super wavy type that I don't need any perming.

D. Nah... I don't know anymore because I always have a new hairstyle ever since a child.

E. I have afro-textured hair. My black power rocks!

F. Other: _____²⁷

²⁷ **Qual seu tipo de cabelo?** A. Eu tenho um cabelo muito liso; B. Eu tinha o cabelo crespo, mas então tive que alisá-lo. Ele nunca voltou.; C. Tenho o cabelo do tipo super ondulado, nem preciso de permanente.; D. Não ... não sei mais, porque tenho um novo estilo sempre desde que criança.; E. Tenho o cabelo afro. Meu black power arrasa; F. Outro.

Os/as cursistas foram convidados a responder a atividade e comentá-la tendo em vista o perfil dos/as estudantes de seu contexto de ensino.

3.2.5. Aula 5: *Whiteness*

A quinta aula iniciou-se com a reflexão de Toni Morisson: *The comfort of being “naturally better than,” of not having to struggle or demand civil treatment, is hard to give up. The confidence that you will not be watched in a department store, that you are the preferred customer in high-end restaurants — these social inflections, belonging to whiteness, are greedily relished.*²⁸

Antes de os/as cursistas comentarem a citação, solicitei que assistissem ao vídeo humorístico ‘Branco no Brasil: há 500 anos levando vantagem’. Basicamente, o esquete apresenta, de maneira escrachada, pessoas brancas gabando-se dos privilégios que usufruem em escolas, universidades, restaurantes, empresas, atendimento médico e bancos no Brasil. Sobre o último lugar, uma das personagens enfatiza que “além de ter atendimento exclusivo e acesso aos melhores investimentos, ela nunca foi barrada na porta giratória”. Ao final do vídeo, o narrador exalta: “Ser branco no Brasil é ter tratamento diferenciado, todos os dias, 24h, em qualquer lugar”. A introdução da aula impactou o grupo. Com efeito, o vídeo havia representado como a branquitude ‘avidamente saboreia’ as vantagens sociais que lhe são peculiares, conforme sentenciado por Toni Morisson. Os/as cursistas passaram a enumerar outras situações em que haveria favorecimento de brancos/as e, no fluxo das narrativas, uma delas ressaltou:

PP: [...] a vantagem da branquitude começa em não ter que pensar em racismo [...] em não ter que dispor energia para construir estratégias para lidar com ele o tempo todo.

Figura 5. Plano da quinta aula: branquitude

²⁸ ‘É difícil de desistir do conforto de ser ‘naturalmente melhor’, de não ter que lutar ou exigir tratamento civil. A confiança de que você não será vigiado em uma loja de departamento, de que será o cliente preferencial em restaurantes de luxo— estas inclinações sociais pertencentes à branquitude são avidamente saboreadas.’ (tradução minha)

AULA 5**CONTEÚDO**

Branquitude; Privilégio branco; Professores/as brancos/as na educação racial; Sentimento de superioridade racial.

OBJETIVOS

- _ Aprender sobre privilégio e responsabilidade racial do branco;
- _ Comparar experiências de pessoas brancas e pessoas negras em situações cotidianas;
- _ Discutir estratégias para evitar suscitar culpa, raiva, vergonha e conflitos no debate sobre branquitude;
- _ Debater sobre a postura de educadores/as brancos/as nas discussões sobre negritude no ambiente acadêmico;
- _ Comentar a atividade proposta sobre o vídeo Blue Eyed.

METODOLOGIA

- _ Os/as cursistas deverão comentar brevemente a citação da seção Front matter da apostila, relacionando-a ao vídeo Branco no Brasil: há 500 anos levando vantagem;
- _ A seguir, responderão às perguntas sobre os textos White Privilege e o Espelho quebrado da branquidade;
- _ Depois, serão discutidas estratégias de como lidar com conteúdo de forte carga emocional através das Ground rules for in-class discussion presentes na apostila;
- _ Os/as cursistas assistirão e comentarão a experiência social retratada no vídeo Blue eyed;
- _ Na sequência, deverão analisar e fazer sugestões sobre uma atividade baseada no vídeo Blue eyed em duplas.

RECURSOS

Cópias de texto; apostila; computador, televisão/projetor.

AValiação

A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.

REFERÊNCIAS

- ADNET, M. Branco no Brasil: há 500 anos levando vantagem. Globoplay, jan. 2017. Disponível em: < Tá no Ar: a TV na TV | BRANCO NO BRASIL | Globoplay> Acesso em: set.2019
- INTERGROUP RELATIONS CENTER CLASSROOM RESOURCES. Discussion ground rules. Arizona, 2018. Disponível em: < Microsoft Word - Ground Rules for Discussion.doc (uvm.edu) > Acesso em: ago. 2019
- MCINTOSH, Peggy. White privilege: unpacking the invisible knapsack. Wellesley, 1990. Disponível em: < <https://www.racialequitytools.org/resourcefiles/mcintosh.pdf> > Acesso em: set. 2019
- PINHEIRO, A. A. O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante. São Leopoldo: Casa Leiria, 2014
- VERHAAG, B. 1 vídeo (1:33:11). Blue eyed. Youtube, mar. 2017. Disponível em: <(1) Documentário Olhos Azuis (Blue Eyed) - Legendado (Volume Ampliado) - YouTube> Acesso em: set. 2019

Em André (2008), encontrei argumentos que podem explicar como se estabelece a carga mental extenuante à qual a professora se refere. Os valores, atitudes e estilo de vida de brancos/as são idealizados como melhores e superiores, e o acesso a este lugar de superioridade encerra-se a partir de uma norma ideológica ‘branca’. Ser negro/a e viver em uma sociedade construída por brancos/as e para brancos/as significa estar diariamente em uma busca inglória por adequação ou em confronto contínuo contra representações, estereótipos e mecanismos materiais racistas que o/a empurram para a exclusão/marginalização. Independente do quanto se esforce para driblar o racismo ou

inserir-se neste universo paralelo em nível de igualdade, o/a negro/a continua sendo ‘o/a outro/a’, imperceptível, diferente e não pertencente à sociedade.

Sobre brancos/as serem alheios à configuração racial de sua existência, Diangelo (2016) confirma outro ponto levantado pela fala cursista acima. A autora sinaliza que brancos/as geralmente ignoram o significado de pertencer a um grupo racial dominante e tendem a defender que há igualdade entre os indivíduos. Por este viés, negam-se a aceitar que se beneficiam em uma sociedade racista e que são corresponsáveis—como grupo racial—por manter ou modificar tal conjuntura. Em outras palavras, além de contar com um mundo muito amigável a si, brancos/as normalmente usufruem da ‘dádiva’ da ignorância sobre as mazelas causadas pelo seu coletivo racial e, deste modo, vivem sem pesar e responsabilidade.

Na sequência, iniciamos a análise do texto *White privilege: unpacking the invisible knapsack* de Peggy McIntosh (1990), em especial, das cinquenta condições sociais em que a autora reconhece ser favorecida em razão da cor de sua pele, a exemplo do que se apresenta no excerto abaixo:

1. I can if I wish arrange to be in the company of people of my race most of the time. 2. I can avoid spending time with people whom I was trained to mistrust and who have learned to mistrust my kind or me. 3. If I should need to move, I can be pretty sure of renting or purchasing housing in an area which I can afford and in which I would want to live. 4. I can be pretty sure that my neighbors in such a location will be neutral or pleasant to me. 5. I can go shopping alone most of the time, pretty well assured that I will not be followed or harassed. 6. I can turn on the television or open to the front page of the paper and see people of my race widely represented. 7. When I am told about our national heritage or about "civilization," I am shown that people of my color made it what it is. 8. I can be sure that my children will be given curricular materials that testify to the existence of their race [...]. (MCINTOSH, 1990, p.2).²⁹

Voltamos a discutir os privilégios da branquitude como resposta ao texto e à seguinte questão da apostila: *com quais dos benefícios citados por McIntosh você pode contar?* Em uma turma quase exclusivamente formada por negros/as, a pergunta se fez provocação. Não há lugar sociopolítico, econômico e cultural palpável para garantir

²⁹ 1. Posso, se quiser, estar na companhia de pessoas da minha raça a maior parte do tempo. 2. Posso evitar passar tempo com pessoas fui treinada para desconfiar e que aprenderam a desconfiar de mim e de meu grupo. 3. Se eu precisar me mudar, posso ter certeza de que vou alugar ou comprar uma casa em uma área que eu possa pagar e na qual gostaria de morar. 4. Posso ter certeza de que meus vizinhos em tal local serão neutros ou agradáveis comigo. 5. Posso fazer compras sozinha, na maioria das vezes, com a garantia de que não serei seguida ou assediada. 6. Posso ligar a televisão ou abrir a primeira página do jornal e ver pessoas da minha raça amplamente representadas. 7. Quando ouço sobre nossa herança nacional ou "civilização", aprendo que as pessoas da minha cor a tornaram o que é. 8. Posso ter certeza de que meus filhos terão acesso a um currículo que atesta a existência de sua raça [...]

qualquer das vantagens listadas pela autora a pessoas negras. Havia apenas duas docentes no grupo com propriedade para responder à pergunta posta. À tarde do mesmo dia, uma delas enviou uma gravação de áudio para a turma através de uma rede social com o seguinte relato:

PP: Pessoal, falando em vantagens, acabei de chegar na portaria do prédio de meu sogro, dei 'boa tarde' e disse que estava indo ao seu encontro, sem me perguntar mais nada, o porteiro, que nunca me viu, me disse o número do apartamento e me deixou entrar.

A atitude de confiança do profissional— responsável por fiscalizar a entrada e saída de pessoas em patrimônio privado— para com a cursista até escaparia de ser mencionada aqui, se esta não fosse uma relação nitidamente atravessada por influências de raça, gênero e classe tão caras a este trabalho e, mais ainda, um exemplo real da temática ora em pauta: regalias da branquitude. Há processos sociais e psíquicos complexos na base da interação entre o porteiro negro e a visitante desconhecida branca, que por ser branca se fez privilegiadamente insuspeita. A conduta do porteiro parece resultar do *complexo de inferioridade do preto* como descrito por Fanon (2008). Ao viver em uma sociedade que se estrutura sobre seu complexo para afirmar a superioridade de outra raça, quanto mais esta conjuntura o oprime e transtorna sua vida, mais subserviente ele se sente a sujeitos/as semelhantes à sua interlocutora na portaria. Enquanto isso, do outro lado, a branquitude se conserva tendo grandes e pequenos privilégios como o relatado.

Então iniciamos o estudo do texto 'A importância da reeducação de brancos e negros', capítulo da obra *O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante* de Pinheiro (2014). Da leitura deste material, pretendia destacar a questão do afastamento de educadores/as brancos/as das discussões sobre negritude, denúncia presente no texto conforme lê-se no trecho a seguir:

Uma observação importante a respeito da qual devemos refletir aqui é um fato que parece ser novo, e se não o for, estamos nesta descoberta. Em algumas das universidades que possui algum trabalho mais voltado para a população afrodescendente, se acentua uma profunda resistência por parte de profissionais brancos alegando que os mesmos (colegas negros/as) estão realizando trabalhos separados. (PINHEIRO, 2014, p.101).

Perguntei aos/às cursistas se percebiam comportamento semelhante por parte de colegas brancos/as em seu ambiente acadêmico e/ou profissional. A maioria já havia atestado a verdade do fenômeno, não apenas entre pares no local de trabalho, mas também por parte de professores/as em instituições de nível superior onde tiveram suas

experiências formativas. Sempre que reflito sobre a relação de educadores/as brancos/as com o debate racial, remonto a um texto antigo de Chris Mullard (1985) — especialista em sociologia política das relações raciais e educação— no qual ele apresenta o conceito *transformative change* (mudança transformativa). De acordo com a autora, na ordem do pensamento social, a mudança transformativa não é um movimento lógico de abandonar um raciocínio e partir para outro de forma linear e progressiva. É a ruptura com práticas e políticas antigas, mais ainda, é romper com as racionalidades que embasam tais práticas e políticas. Significa dizer que a mudança transformativa não se processa inserida em um esquema pré-concebido ou já determinado, ela se caracteriza pelo afastamento completo da estrutura pré-existente, geralmente, a dominante. Ou seja, trata-se do deslocamento total de um conjunto de crenças para outro completamente oposto. Nesta direção, se o racismo é imanente à identidade branca que, por sua vez, é produto do sistema dominante branco (DIANGELO, 2018), para pessoas brancas, submeter-se a uma mudança transformativa requer a diluição de si, desde que são sujeitos/as construídos/as dentro do quadro de referências a ser desmontado. A meu ver, daí decorre a grande dificuldade de brancos/as engajarem-se na luta por uma sociedade racialmente mais justa com honestidade, pois isso exige uma reconfiguração profunda dos padrões que lhes dão equilíbrio como sujeitos/as sociais. Mesmo os/as educadores/as— profissionais convocados/as a apresentarem posicionamentos críticos sobre as desigualdades sociais— parecem se perder no limiar entre pertencerem a um grupo opressor e terem que se posicionar contra a opressão, conflito previsto nas análises de Cardoso (2010) sobre a branquitude.

No entanto a branquitude não é homogênea, como toda identidade, histórica e socialmente construída, é fluida, dinâmica, diversa e, embora tenha como ponto nodal o lugar de privilégio, pode se manifestar nas versões crítica, acrítica e antirracista. Ainda na linha de raciocínio de Cardoso (2008), aprendi que a branquitude acrítica não só acredita como defende a superioridade racial, chegando a ações absurdas como assassinatos e genocídio em casos mais extremados. Por sua vez, a branquitude crítica reprova o racismo em público— ainda que isso não necessariamente se repita em contextos privados— porém não reflete sobre a própria identidade racial, logo, estagna-se no que considero um limbo político frente a situações que requerem práticas antirracistas concretas. Comportamento similar àquele dos/as professores/as brancos/as indicados por Pinheiro (2014) e cursistas. Como ideal, há o/a branco/a antirracista que

enxerga a identidade racial branca e todo legado simbólico, objetivo e subjetivo agregado a ela, tais como a ideia de superioridade racial, privilégios e referências positivas. Este/a sujeito/a deve se colocar em exercício individual e cotidiano de desconstruir seu traço racista através da crítica e autocrítica permanente acerca dos privilégios do seu grupo, por mais complexo que isso seja em uma perspectiva macro.

Decerto, o Letramento Racial é viável para todos/as os/as sujeitos/as. Importava registrar junto aos/às cursistas a imprescindibilidade de endereçar estratégias ao desenvolvimento da consciência racial— positiva e antirracista— de estudantes brancos/as também. Neste sentido, compartilhei orientações de Schucman (2012) sobre como brancos/as podem reconhecer e problematizar sua branquitude. Entre elas, aceitar que vivem cercados/as de privilégios; compreender a atemporalidade do racismo, já que, ao mesmo tempo em que ele é legado histórico, ainda opera nos pensamentos, sentimentos e ações da sociedade contemporânea; constatar que as identidades raciais são aprendidas, logo, podem ser desaprendidas e analisar os discursos, códigos e práticas sociais ‘racializadas’. Em outros termos, seria *letrar-se racialmente*, notadamente, o processo que aprendíamos a desenvolver nesta formação.

A seção *Racializing discourses* versou sobre estratégias para evitar que estudantes brancos sejam tomados/as por sentimentos como raiva, vergonha, culpa, medo e outras apreensões comuns frente a discussão sobre branquitude. Sabe-se que ‘o preconceito de não ter preconceito’ (FERNANDES, 2008, p.35) é uma máxima entre brasileiros/as, tem a ver com uma postura reativa ao ‘preconceito de cor’ e suas consequências, resultante da concepção moralista de alocar o racismo no nível da ‘maldade’ e do ‘erro’, em oposição à postura ‘boa’ e ‘correta’ de ‘cidadãos de bem’. Esta crença paralisa pessoas no silogismo *se não sou racista, o racismo não é problema meu, logo, não preciso pensar sobre o assunto*. Diante disso, como dizer a estudantes brancos/as que o racismo é característica imanente à sua identidade racial? Não se diz! Não de maneira personalizada, como já explanado neste trabalho. Kernahan (2019) ensina que se falamos dos preconceitos como produto de uma estrutura maior, é possível esquivar-se da noção de ‘bem’ e ‘mal’ fatalmente particularizada. Para tanto, a apresentação de uma ampla gama de ideias e pontos de vistas diferentes produz um espaço propício para os/as estudantes aprenderem sobre a branquitude relacionando-a a suas próprias experiências de maneira mais íntima. Pensando nestas questões, pedi aos/às cursistas que comparassem e comentassem os exemplos de abordagem seguintes:

a) *Example of a question that may put students on the defensive: Why do you insist on saying you are against the white privilege when in actuality that is a confirmed social theory?*

b) *Example of a non-defensive question: Would it be correct to summarize your viewpoint as being anti-white privilege theory? I would like to understand your view more completely.*³⁰

Todos concordaram que a segunda abordagem tende a evitar interações negativas, tais como acusações, xingamentos e outros conflitos. Ressaltei que tal conduta exige muita sensatez e controle emocional do/a docente também.

Por último, a seção *Manufacturing citizenship* constou de um exercício sobre o filme *Blue eye* de Jane Elliot, educadora branca, pioneira em treinamentos para conscientização sobre o racismo. Trata-se de um documentário retratando um experimento social em que pessoas brancas de olhos azuis são hostilizadas— a exemplo de serem obrigadas a sentarem-se no chão, não receberem lanches e bebidas por algumas horas— e tratadas como inferiores em relação a pessoas não brancas presentes no mesmo ambiente. O objetivo do experimento foi fazer com que os/as portadores/as de olhos azuis sofressem as frustrações da discriminação ‘negativa’ e, desta forma, experimentassem um pouco da vida regular de não brancos/as. Com base no filme, os/as docentes responderam a questões como:

- Is it possible that many white people underestimate the extent to which discrimination is alive because they are not the targets of racist actions?
- The exercise exaggerated certain insults to make a point, like having blue-eyed people sit on the floor. This may not happen, but what does?
- If white people accepted that they have internalized some feelings of superiority, how would that change the way that racism is discussed?³¹

Houve muita comoção após o filme *Blue Eye*. Outros assuntos emergiram, tais como o *colorblindness* (o discurso branco de que a sociedade não vê cor, logo, tal variável não importa), a falácia do racismo reverso— tratamos de como agir com estudantes

³⁰ a) Exemplo de uma questão que pode colocar os estudantes na defensiva: por que você insiste em dizer que é contra o privilégio branco quando, na realidade, essa é uma teoria social atestada?

b) Exemplo de uma pergunta não-defensiva: Seria correto resumir seu ponto de vista como sendo anti-teoria do privilégio branco? Gostaria de entender seu ponto de vista completamente.

³¹ É possível que muitos brancos subestimem até que ponto a discriminação está viva porque eles não são alvos de ações racistas?; O exercício exagerou em certos insultos para provar um argumento, como ter pessoas de olhos azuis sentadas no chão. Isso pode não acontecer, mas o que acontece?; Se os brancos aceitassem que internalizam sentimentos de superioridade, como isso mudaria a forma como o racismo é discutido?

brancos/as que alegam sofrer racismo— e, sobre a técnica de fazer brancos/a sentirem na pele as dores da discriminação, até uma sociedade alternativa só com negros/as no poder foi cogitada. Dada a densidade do tema, esta aula se desdobrou em dois encontros e parte de um terceiro. Creio que dispus informações suficientes para os fins desta análise— lembro que o objetivo foi descrever a metodologia e pontuar alguns desdobramentos— mas sinalizo que os dados registrados sobre este tema foram extensos e devem servir de *corpora* para outro trabalho.

3.2.6. Aula 6. *African religions: candomblé*

Desde a fase de planejamento da ação, havia decidido que a aula *African religions* seria ministrada por um/a professor/a de inglês com pertencimento religioso ao candomblé. Note-se que não defendo a concepção simplista de que apenas os/as devotos/as das religiões de matriz africana estejam autorizados/as a falar delas. Neste contexto, inclusive, é oportuno registrar, que *o lugar de fala* preconizado por Djamila Ribeiro (2019) nada tem a ver com interdição da fala de ninguém, mas com a escuta de todas as falas, sobretudo aquelas comumente interditadas. Meu objetivo foi justamente proporcionar ao grupo a experiência de ‘escutar a voz’ de um/a candomblecista imbuído/a de conhecimento teórico e experimental. Eu, com muito esforço, ofereceria metade da experiência.

No domínio da religiosidade, entre as contribuições dos povos africanos ao Brasil, destaco as confrarias religiosas datadas do Brasil-colônia, o tambor-de-mina maranhense, o batuque gaúcho, a umbanda e o candomblé—panteão religioso de origem jeje-nagô nascido na Bahia (MUNANGA, 2012). Da origem, advém parte da justificativa de priorizar o candomblé nesta aula, interessava associar o conteúdo simbólico da cultura local ao ensino de inglês, além disso há a grande abrangência da religião no país e a conveniência de contar com um convidado dentro dos pré-requisitos pretendidos—candomblecista e professor/a de inglês.

O professor-convidado dividiu o material da apresentação em seis etapas com as seguintes denominações: 1) *Bença*: saudando os mais velhos e seus ensinamentos; 2) *Ipadê*: alimentando e fortalecendo a alma; 3) *Siré*: energia que emana do circular; 4) Tomando *rum*: contrapondo as colonialidades; 5) *Orunkó*: tracejos e direcionamentos possíveis, construindo juntos práticas e 6) *Ejó*: construindo o diálogo após e cerimonioso.

Figura 6. Plano da sexta aula: religiões de matriz africana, candomblé



Pedacinho da África na América. Colonialidade Cosmogônica. Candomblé. Religião africana e práticas antirracistas no ensino de inglês.

OBJETIVOS

- _ Repensar o 'encontro' da cultura portuguesa, africana e ameríndia no Brasil;
- _ Discutir a influência das colonialidades no pensamento sobre a religiosidade africana no Brasil;
- _ Conhecer sobre o candomblé: história, rituais, orixás e outros aspectos;
- _ Contrapor discursos das colonialidades cosmogônica, do poder, do saber e do ser, com a cosmovisão do candomblé;
- _ Elaborar propostas de práticas antirracistas com o conteúdo.

METODOLOGIA

- _ Os/as cursistas deverão ler e comentar o trecho do texto de Benítez-Rojo presente na introdução da apostila distribuída;
- _ Os/as cursistas serão convidados/as a relacionar experiências pessoais às colonialidades indicadas no texto de Walsh;
- _ Ao final do *workshop*, os/as cursistas deverão propor estratégias de como abordar o conteúdo 'candomblé' nas aulas de inglês.

RECURSOS

Cópias de texto; apostila.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.

REFERÊNCIAS

BENÍTEZ-ROJO, A; MARANISS, J. The repeating island: the Caribbean and the postmodern perspective. North Carolina: Duke University Press, 1996
 CANAL FUTURA. Sagrado 2013/ Natureza: Candomblé. (2m0s). Disponível em <Sagrado 2013 | Natureza: Candomblé - YouTube> Acesso em 02 de Out. 2019
 CARMO, J. O que é Candomblé? São Paulo: Editora Brasiliense, 2017
 SILVA, M.A. da. Candomblé. Revista VeraCidade, Ano IV- n.5., p.1-21, 2009
 FANON, F. The wretched of the Earth. New York City: Grove Press, 1968
 PARES, L. N. A formação do candomblé: história e ritual da nação jêje na Bahia. Campinas: Editora Unicamp, 2018
 TINSLEY, O. N. Black Atlantic, queer Atlantic: queer imaginings of the middle passage. GLQ: a journal of Lesbian and Gay Studies, v. 14,n.2-3, p.191-215, 2008
 WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidade: perspectivas críticas e políticas. Visão Global, v.5, n.1-1, p.61-74, 2012

No momento destinado à *Bença*, o professor apresentou as geografias coloniais e diaspóricas que configuraram a formação do povo brasileiro começando a contextualizar, assim, o cenário nascedouro das religiões afro-brasileiras. O encontro foi iniciado com a leitura de um trecho do livro *The repeating island: the Caribbean and postmodern perspective* de Antônio Benítez-Rojo, parte do excerto, lê-se abaixo:

Let's be realistic, let's be skeptical at least: the Atlantic is the Atlantic (with all its port cities) because it was once engendered by the copulation of Europe—that insatiable solar bull— with the Caribbean archipelago; the Atlantic is today the Atlantic (the navel of capitalism) because Europe, in its

mercantilist laboratory, conceived the project of inseminating the Caribbean womb with the blood of Africa [...] (BENÍTEZ-ROJO, 1996, p.5).³²

O trecho apresenta uma analogia perturbadora entre a violação do corpo feminino— e uma consequente gestação indesejada— com o escravismo africano empreendido pela Europa e *inseminado* nas Américas (corpo feminino) através do Atlântico. Neste tópico, o professor-convidado chamou atenção para a ideia de Atlântico Negro³³ expondo as dinâmicas coloniais que deram origem a culturas híbridas nos diferentes lugares de chegada do/a africano/a. Do ‘encontro’ ou ‘colisão’, sucederam mais conflitos do que diálogos. A perspectiva cognitivo-epistêmica do eurocentrismo instituiu um padrão hegemônico que impactou em diversos sistemas e relações no período colonial e para além dele. A racionalidade do sistema-mundo hegemônico subverteu a mentalidade de todos/as educados/as por ele no nível do ser, saber, na interação com a espiritualidade entre outras esferas. (MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2011; QUIJANO, 2007; WALSH, 2012). No Brasil, no campo da religião— o que nos interessa neste ponto— a *colisão* entre brancos europeus, negros e ameríndios, além de gerar apagamentos, repressão e os cárceres da Inquisição³⁴, afetou as práticas *mágico-religiosas africanas* (SOUZA, 2014) construindo novas identidades, novas comunidades e novas formas de afro-brasileiros se relacionarem com as entidades sobrenaturais, espíritos e ancestrais, embora sem grande afastamento dos mitos fundacionais de origem, em outras palavras, dos fundamentos de seus antepassados. O candomblé tem raízes neste contexto.

No momento dedicado ao *Sirè*, o convidado passou a trabalhar com conceitos presentes no texto *Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas* de Catherine Walsh, leitura previamente solicitada. Detalhou a ideia de *interculturalidade* (trazendo a diferenciação entre a interculturalidade relacional, funcional e crítica); *multiculturalismo* (enfatizando a necessidade de atentar-se para como os prefixos multi-, inter- e trans- alteram a concepção deste conceito); apresentou também a distinção entre

³² Sejam realistas, sejam céticos ao menos: o Atlântico é o Atlântico (com todas as suas cidades portuárias) porque um dia foi engendrado pela cópula da Europa - aquele insaciável touro solar - com o arquipélago caribenho; o Atlântico é hoje o Atlântico (o umbigo do capitalismo) porque a Europa, em seu laboratório mercantilista, concebeu o projeto de inseminar o ventre caribenho com o sangue da África [...].

³³ Termo cunhado por Paul Gilroy (2001), grosso modo, refere-se à formação de um conjunto cultural assimétrico e instável resultante dos deslocamentos mútuos das identidades negras e identidades presentes nos ‘lugares de chegada’ de africanos/as ao longo do Atlântico.

³⁴ O Tribunal da Inquisição foi criado no século XV em Portugal pela igreja para combater as contestações ao catolicismo, conhecidas como heresias. No caso dos africanos, suas práticas religiosas eram consideradas feitiçarias, ritos demoníacos, logo, passíveis de condenação, tortura, cárcere. (SOUZA, 2014).

colonialismo e colonialidade dirimindo uma dúvida comum entre os/as principiantes nos estudos decoloniais. Para tanto, pontuou que no colonialismo se trata da “relação política e econômica que envolve a soberania de um povo ou nação sobre outro em qualquer parte do mundo, e a colonialidade, o padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas”. (WALSH, 2012, p.8); expôs como as colonialidades se configuram (colonialidade do poder; saber, ser e cosmogônica) e, por último, apontou o conceito de *decolonialidade* (vale rememorar que se trata de uma ferramenta política em efervescência na América Latina cujo objetivo é tensionar a episteme eurocêntrica e desconstruir padrões impostos nas dimensões política, ontológica, de gênero e religiosidade/espiritualidade).

Ainda como parte do *Sirê*, o professor principiou a conversa sobre o texto *Candomblé* de Maria Alice da Silva, um artigo constante da revista *VeraCidade*, 20 laudas de um material cuja linguagem simples potencializa a robustez das informações. Lamentei não ter tido acesso a ele antes, decerto, é um texto primordial para a apropriação mínima do tema. Ao longo da explanação sobre a origem bantu do termo candomblé e de sua relação com os povos iorubás (também chamados nagôs) e daomeanos (oriundos de Daomé, atual Benim, conhecidos como jêjes), registrei um excerto que considero elementar para pensar na importância ontológica das religiões de matriz africana:

O povo negro desterritorializado teve na religião a fonte guardiã dos valores de sua cultura e sobrevivência diante dos horrores da escravidão, que destruiu sua família e quase todas as suas instituições sociais”. (GARCIA, 2009, p.164 *apud* SILVA, 2009 p.2).

O candomblé tem sido mecanismo de resistência, assim como de preservação da memória e afeto para o povo negro. Mesmo despedaçado pela repressão de grupos dominantes por séculos, tornou-se o principal elo dos povos africanos e descendentes com sua origem, cosmovisão, racionalidade, identidade étnica, além de vir sendo uma organização social sistemática contra a dominação branca. Inclusive, de acordo com Souza (2014), até meados do século XX, a repressão aos cultos religiosos africanos não se devia apenas à associação deles a forças diabólicas, mas, acima de tudo, ao medo de negros/as reunidos/as e organizados/as se tornarem uma ameaça à ordem vigente, notadamente, a escravidão.

Nogueira (2020) reitera que os saberes de ancestralidade negra sempre foram confrontados militar ou pedagogicamente. Para ele, as comunidades de terreiro e os

movimentos ancestrais sofrem os efeitos da colonialidade cosmogônica, responsável pela cisão do natural e o social, e da ancestralidade/espiritualidade e realidade material. A partir desta fragmentação, a colonialidade cosmogônica incita a extinção de uma estrutura mítica-africana milenar em que “os biofísicos mundiais, os humanos e espirituais, incluindo os ancestrais, o sustento do sistemas integrais de vida e mesmo da humanidade, não são possíveis [...]” (NOGUEIRA, 2020, p.54). Este processo—tão-somente—ideológico deprecia e dessacraliza as práticas e racionalidades afro-religiosas, do que derivam os discursos de ódio, medo e ignorância que circulam nas salas de aula. Entre os/as estudantes, é comum ouvir oferendas sendo alcunhadas de feitiço; histórias de pessoas que urinam nos ebós³⁵ para neutralizar seu resultado ou daquelas que os/as chutam por serem ‘comida para o diabo’; ou mesmo teorias de que os/as adeptos/as são imprósperos/as e mal-aventurados/as e, se o contrário se apresenta, venderam a alma ao ‘maligno’; há, ainda, o temor do desconhecido que, entre outras repercussões, costuma fazer os/as incautos/as recearem ser alvo de ‘macumba’, só para citar algumas das crenças, maledicências e atitudes agressivas que configuram o que se convencionou chamar de *intolerância religiosa*.

Ainda na linha de desvelar a ação corrosiva das colonialidades no imaginário coletivo, no momento denominado ‘Tomando *rum*’, o professor fez uma interface entre elas e o candomblé, despontando as dimensões em que se contrapõem. Sintetizo suas reflexões no quadro abaixo:

Tabela 3: Colonialidades x Candomblé

COLONIALIDADES	CANDOMBLÉ
Colonialidade do poder	• sacerdócio no candomblé (para consagração de sacerdotes/sacerdotisas—ialorixás e babalorixás— são necessários os mesmos predicados); • hierarquia no candomblé (os/as devotos/as mais velhos/as contarão com maior respeito dos/as demais); • o lugar de prestígio e liderança da mulher no candomblé.

³⁵ Despacho, oferendas oferecidas aos orixás em forma de gratidão ou para pedir algum benefício.

Colonialidade do saber	• A língua no candomblé; • Memória e história oral no candomblé.
Colonialidade do ser	• A existência na visão do candomblé; • A noção do corpo; • A noção de sexualidade;
Colonialidade cosmogônica	• Cosmovisão do candomblé (<i>voduns</i>, orixás e <i>nkisis</i> são relacionados com elementos da natureza: água, fogo, ar, ferro, terra, árvores/animais).

No momento intitulado *Orunkó*, o professor direcionou duas questões ao grupo:

De que maneira nossa conversa contribuiu para um fórum de discussão e de delineamento de práticas antirracistas na escola?

Como podemos aplicar o que fora discutido nas aulas de língua inglesa?

Conforme salientou, a última etapa da aula seria destinada à elaboração de estratégias ou práticas concretas para utilizar o conhecimento compartilhado naquela manhã. Sem dúvida, a validade da fala do professor, assim como de todo curso, está condicionada à disposição dos/as docentes para multiplicarem o conteúdo explorado no seu lócus de atuação— a escola. Onde há grande carência de abordagens antirracistas sobre as religiões de matriz africanas, paralelamente, onde nem sempre há brechas para desmontar os estigmas e preconceitos a elas relacionados junto aos/as sujeitos/as potencialmente capazes de alterar tal conjuntura. Com base em minha experiência, asseguro que, para além de conhecimento, é preciso coragem. Este é o espírito que o Letramento Racial Crítico pode acionar nos/as profissionais da educação.

Por fim, no tempo do *Ejó*, o professor solicitou um breve *feedback* da apresentação. No geral, os/as cursistas declararam ter aprendido muito, entre elogios e queixas quanto ao curto tempo da aula. Observei que eles/elas estiveram muito atento/as à exposição, mas interagiram menos do que o usual. Na minha interpretação, vários motivos confluíram para tanto: era um convidado, talvez estivessem menos confortáveis para fazerem interrupções; houve a metodologia também, tratou-se de uma palestra, logo, uma apresentação eminentemente expositiva, e arrisco dizer, ainda, que havia um misto

de estranheza, admiração e respeito nas suas expressões. À guisa de curiosidade, entre os/as sete cursistas presentes, apenas uma era candomblecista.

3.2.7 Aula 7: *Black body and symbols & Black invisibility in mass media*

A aula sete é a aglutinação de dois temas previstos. O curso caminhava para as semanas finais e havia muito a ser trabalhado ainda. O tempo ficou reduzido diante das demandas de ordem intelectual, psicológica, emocional e pedagógica manifestas nos encontros. *É como ter que revirar os destroços de uma vida inteira*, brincava. Aulas sobre *Estética Negra*, por exemplo, demandam ampla revisão de conceitos, sentimentos, até traumas. Ao abordar este assunto, a teorização precisa ser alinhada a um tempo de escuta das experiências pessoais dos/as participantes, elas tendem a ser numerosas e fundamentais para fins de identificação das feridas do racismo na vida real das pessoas.

O *Front Matter* da apostila traz versos do historiador americano, panafricanista e afrocentrista Runoko Rashidi: “*Yes, I glorify Blackness. I love it. I love it in all its shades from light Black to blue Black. Black, Black, Black. I relish it. It is me. I love it. And I make no apologies for it. I glorify Blackness.*”³⁶ Era significativo começar a aula em que trataríamos do corpo negro com uma *ode* à negritude. Os versos contestam o discurso de repulsa que pessoas negras, desde a mais tenra infância, ouvem, veem e sentem em todo lugar. Produto das referências estéticas racistas que perpassam por núcleos familiares, escola, crenças, linguagem de modo geral, e são amplamente divulgadas na mídia de forma implícita ou explícita. O poema de Rashidi expressa enaltecimento da negritude, que é uma exceção entre nós, o discurso de repulsa, sim, é a regra, prova disso foi dada na atividade seguinte.

Os/as cursistas assistiram ao vídeo *Como você enxerga o racismo? Teste de Imagem*, no qual é exibido um experimento social em que profissionais de Recursos Humanos (RH) devem descrever o que veem nas fotos que lhes são exibidas. Entre as primeiras, há pessoas brancas desenvolvendo atividades diversas— um homem correndo; uma mulher limpando a pia de uma cozinha requintada; outra pintando um muro com tinta *spray* e um homem de pé vestido com um elegante terno preto etc.

³⁶ Sim, eu glorifico a negritude. Eu a amo. Amo em todos os tons de preto claro a preto azulado. Preto, preto, preto. Aprecio isso. Sou eu. Eu amo isso. E não peço desculpas. Eu glorifico a negritude.

Figura 7. Plano da sétima aula: corpo e símbolos negros; invisibilidade do negro na mídia



Corpo negro e Cabelo crespo. Estética Negra. Apropriação Cultural. Invisibilidade do negro na mídia.

OBJETIVOS

- _ Associar as reações/interpretações suscitadas pelo corpo negro às teorias vistas;
- _ Discutir a relação do/a negro/a com seu corpo e cabelo;
- _ Conhecer elementos e símbolos da estética negra;
- _ Relacionar o conceito 'Apropriação Cultural' a eventos cotidianos;
- _ Discutir a invisibilidade do corpo negro na mídia;
- _ Conhecer sugestões de perguntas/provocações acerca do tema para utilizar em sala de aula.

METODOLOGIA

- _ Os/as cursistas deverão assistir e comentar o vídeo "Como você enxerga o racismo?";
- _ A seguir, haverá o estudo dirigido do texto de Nilma Lino. Os/as cursistas serão motivados a relatar situações em que perceberam relações positivas e negativas de estudantes com o próprio corpo na escola;
- _ Na sequência, assistirão ao minidocumentário "Transition" e deverão sugerir outros recursos/materiais com o mesmo teor para serem utilizados em aulas de inglês;
- _ Os/as cursistas assistirão ao vídeo "Espelho, espelho meu!" e deverão relacionar seu conteúdo a experiências pessoais com o próprio corpo e cabelo;
- _ Discutir a invisibilidade do corpo negro na mídia e apropriação cultural;
- _ Conhecer sugestões de perguntas/provocações acerca do tema para utilizar em sala de aula.

RECURSOS

Cópias de texto; apostila, data show ou televisor.

AValiação

A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.

REFERÊNCIAS

GOMES, N.L. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, p.167-182, Jan.-Jun.2003

Gomes, N.L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

ODUDUWA, A. 1 vídeo (16'52"). *Documentário sobre estética e cabelos afros: espelho, espelho meu!* Nov.25, 2013. Disponível em < Documentário Sobre Estética e Cabelos Afros: Espelho, Espelho Meu! - YouTube> Acesso em: Nov. 12, 2019

PROGRAMA DIFERENTE. 1 vídeo (2'11"). *Como você enxerga o racismo? Teste de Imagem*. Nov. 19, 2016. Disponível em <Como você enxerga o racismo? Veja a campanha "Teste de Imagem" no #ProgramaDiferente - YouTube > Acesso em: Nov. 12, 2019.

O grupo de RH descreve as imagens da seguinte forma: o homem correndo está atrasado; a mulher está limpando a cozinha de sua casa; a outra é uma artista do grafite; e, por fim, o homem de terno é 'lido' como um executivo da área de finanças. Em seguida, as mesmas imagens são exibidas a outro grupo de profissionais, mas, desta vez, pessoas negras estão estampadas nelas. Este grupo declara que vê: um homem fugindo, um ladrão; uma diarista, empregada doméstica limpando a cozinha de alguém; uma pichadora e um segurança de shopping ou motorista particular. O vídeo tem como objetivo jogar luz no racismo institucional, ele evidencia que indivíduos cuja função é recrutar profissionais

têm o olhar enviesado pelo racismo. Isso, certamente, reverbera na não contratação ou baixa contratação de pessoas negras, no grande índice de desemprego entre elas, em baixos salários e na perpetuação da ideia do/a negro/a em ocupações de baixo *status* social. É oportuno registrar que a forma como a cor da pele impacta na vida profissional de negros/as é assunto largamente explorado nos trabalhos de Maria Aparecida Bento (2002; 2016). No entanto, através deste vídeo, por uma perspectiva diferente, pretendi dar enfoque às interpretações racistas suscitadas pelo corpo negro, independente de haver uma interação efetiva entre as pessoas negras e as racistas. A leitura preconceituosa se processa a partir da presença apenas, não são necessários fala, gesto ou movimento. O corpo negro mudo, parado, até retratado em imagens como descrito, remete à inferioridade, a estereótipos negativos, a sentidos contrários ao padrão branco idealizado. De pronto, remonto a Lazzo Matumbi, cantor e compositor baiano, quando canta: *Minha pele é linguagem e a leitura é toda sua*, pois então, o problema está na leitura. Gomes (2008) alerta que o racismo, a discriminação e o preconceito racial no Brasil não se restringem à negação do pertencimento étnico manifesto nos costumes, tradição e história de negros/as; somam-se a eles, as marcas inscritas no corpo, sinais diacríticos que apontam a origem africana e incorporam todas as informações de inadequação geradas ao longo da história.

Após um longo debate no início, direcionei a conversa à importância de a escola contribuir para o processo de construção da identidade negra positiva, já que, historicamente, esta instituição tende a conduzir o/a negro/a à negação de si, ao reforçar estereótipos, estigmas e representações negativas dele/a. Contexto que se desenha com a conjugação do racismo no currículo, livro didático, atitude de gestores/as, professores/as e estudantes. Daí a pertinência de seguir as orientações de Gomes (2003) no texto sugerido para a aula— *Educação, formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e cabelo*— e perguntar aos/às cursistas se já tinham refletido sobre o corpo negro (o seu próprio e/ou de estudantes) de um ponto de vista crítico; se já tinham, por exemplo, pensado em como a ancestralidade se inscreve na sua estética e no efeito social das suas marcas raciais mais salientes: cor e cabelo. Era um momento propício para menção do excerto em que a autora intima os/as docentes a avaliarem a relação com aparência de discentes negros/as:

O que será que o aluno negro nos comunica por meio de seu corpo? Com a sua postura? Pela maneira como cuida do seu corpo? Como ele se apresenta esteticamente? Por outro lado, quais são as representações que nós, docentes,

construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entender o que os nossos alunos tentam nos comunicar? Quantas vezes não ouvimos frases como “o negro fede”; “o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo”; “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “aquele é um negro escovadinho”; “por que você não penteia esse cabelo pixaim”; “esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes”? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores das faculdades de educação e nas universidades? (GOMES, 2003, p.173).

Houve uma breve pausa seguida de um turbilhão de relatos. Todos os/as cursistas negros, sem exceção, tinham inúmeras histórias para contar, narrativas envolvendo a si próprios/as no tempo de escola ou estudantes, filhos/as, familiares e conhecidos/as. Em resumo, os relatos traduziam a nocividade das tecnologias coloniais que vinculam a imagem do negro à feiura, ao indesejável, ao estranho, até ao não-humano, estigmas históricos que recaem sobre o ombro negro e podem trazer consequências irreversíveis a sua autoestima desde muito cedo. Desta vez, porém, em vez de registrar episódios de chacota e depreciação, destaco uma experiência didática relatada por uma das professoras —uma dinâmica com o uso de espelho com o objetivo de favorecer o reconhecimento e autoafirmação da beleza negra dos/as estudantes

PP: Tudo começou com a história do *Cabelo de Lelê*, a personagem vive o dilema de conhecer a origem dos seus cachos. No final da história, a autora joga a pergunta: Lelê ama o que vê, e você? A partir desta provocação, eu levava um espelho para a sala e pedia para que eles se olhassem. Era muito difícil para alguns olhar e responder se gostavam do que viam ou não [...]

Embora já se faça dispensável pontuar as razões de crianças negras terem dificuldade de encararem-se no espelho e declararem amar o que veem, reitero que o desamor à própria imagem advém da internalização de atributos negativos associados ao seu fenótipo. Invariavelmente, elas têm sido ensinadas a se odiar como denunciava Malcom X já no início da década de 1960.³⁷ O historiador baiano Antônio Cosme pensa do mesmo modo, ele se refere ao assunto realçando a importância do traço *cabelo* no documentário *Espelho, Espelho meu!* assistido pelo grupo em seguida.

³⁷ Referência ao discurso de Malcom X proferido em uma igreja de Los Angeles em 1962: “Quem te ensinou a odiar a textura do cabelo? Quem te ensinou a odiar a cor da pele a ponto de se encher de maquiagem para aparecer com brancos? Quem te ensinou a odiar o formato do seu nariz e o formato dos seus lábios? Quem te ensinou a se odiar da cabeça aos pés? Quem te ensinou a odiar sua própria espécie? Quem te ensinou a odiar tanto a raça à qual você pertence a ponto de não querer ficar perto um do outro? (...) Você deve se perguntar quem lhe ensinou a odiar o que Deus te deu.”

No que diz respeito às relações étnico-raciais no Brasil, cabelo é tudo, cabelo é fundamental, gostar do cabelo é sobretudo gostar do seu corpo, é a partir do cabelo que você também constrói sua identidade, se você se identifica com você mesmo [...] porque essa identidade é construída na alteridade, na relação com o outro [...] é a partir dessa autoimagem que você se posiciona, é você se olhar no espelho e gostar do que vê e, normalmente, nós somos educados pra gente olhar no espelho e não gostar do que vê. (ODUDUWA, 2013).

Na sociedade brasileira, o cabelo é marca política, uma vez que comunica distinção no nosso processo de classificação racial, ele pode ser manipulado tanto para fins de se inscrever uma atitude de resistência e assunção da identidade negra quanto para esconder o pertencimento racial (GOMES, 2008; BERTH, 2019), conduta muito comum entre sujeitos/as negros/as— principalmente pardos/as—por razões já explanadas. Com isso, contudo, não pretendo atribuir juízo de valor ao cabelo crespo natural ou alisado, mas acentuar a violência subjacente na prática de alterar o próprio corpo em prol de aceitação social. Por 5 anos, apresentei a oficina ‘*Cabelo crespo é cabelo bom*’ nas atividades da Semana de Consciência Negra do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA). A despeito das várias oficinas e minicursos diferentes oferecidos todo ano, neste *workshop*, as vagas se esgotavam nas primeiras horas após abertura das inscrições. Os meninos e meninas— mais meninas que sequer lembravam da textura natural do cabelo antes dos produtos químicos —queriam conhecer sobre ele, aprender como cuidá-lo, como estilizá-lo e como enxergar sua beleza. Possibilidade castrada por discursos depreciativos, muitas vezes, introjetados pelas próprias mães e pais. Alguns/mas cursistas revelaram ter sofrido situações semelhantes com seus familiares.

Dentro do imaginário social brasileiro, além do discurso prejudicial e infeliz de familiares também vitimizados pelo racismo, é preciso pontuar a influência da mídia na sedimentação de modelos de beleza e estética. Para não deixar de citar uma experiência pessoal, quantas de nós, mulheres negras, nascidas na década de 1980 e 1990 não tivemos nossa identidade racial bombardeada pelo perfil estético das apresentadoras brancas de todos os programas infantis existentes na época? Tempos em que as noções de referência racial e representatividade passavam a largo do repertório de conversas cotidianas como o é hoje. Este tópico está presente no minidocumentário *Transition* (transição) visto na sequência da aula. A artista plástica Zina Saro-Wiwa registra o processo de retorno ao crespo e revela como a mídia editorial prejudicou seu processo de aceitação de si.

[...] não encontramos cabelos naturais na grande mídia. As capas de revistas como estas (com imagens de mulheres negras de cabelo alisado) não costumavam me incomodar, mas depois que assumi o cabelo natural, a

presença quase uniforme de perucas e apliques lisos nas bancas começaram a me perturbar. O fato é que cabelos crespos e naturais sempre carregaram conotações negativas [...] (WIWA, 2012).

Em verdade, a invisibilidade do/a negro/a na mídia editorial, programas, novelas, filmes, propagandas e similares só reflete a negação da existência da população afroameríndia predominante no Brasil, ao mesmo tempo em que catalisa e dissemina conhecimentos, ideologias, atitudes e valores racistas tanto das elites, quanto de cidadãos/ãs comuns alheios/as às opressões que lhes são impostas. Ao promover um conjunto de referências eurocêntricas, a mídia propõe padrões coletivos de estética, comportamento e estilo de vida e, não é demais repetir, isso reforça processos de exclusão e solidifica estereótipos no universo cultural do meio social em que é difundida.

Aliás, aspectos do universo cultural em que pessoas negras forjam a sua estética deram margem à última temática abordada na aula. Mostrei algumas fotos de campanhas publicitárias em que pessoas brancas aparecerem usando *dreadlocks*, tranças, turbantes, ‘até pintadas de preto’, e passamos a discutir a famigerada *apropriação cultural*. Como geralmente acontece ao abordar este assunto, resvalamos para a controvérsia do ‘branco/a pode ou não pode usar?’ Antes mesmo de desdobrar o conceito, reporto considerações contundentes de Rodney William (2020) acerca da tal *permissão para uso*

Não se pode perder de vista que a apropriação está associada à violência do racismo, portanto não consiste apenas em se apoderar de outra “cultura”, mas em desvirtuar armas de resistência cultural de grupos historicamente subalternizados. Tentar entender o significado ainda é o melhor parâmetro para saber o que pode e o que não pode em termos de apropriação cultural. Turbantes, tranças, *dreads*, cocares, elementos religiosos e étnicos em geral jamais deveriam ser adotados sem critérios, sem cuidado e sem respeito. (WILLIAM, 2020, p. 133-134).

Por apropriação cultural, entende-se o uso de elementos culturais de um grupo étnico menos prestigiado socialmente por indivíduos pertencentes ao grupo étnico hegemônico. A polêmica deste debate se instala na divergência entre a noção de trânsitos culturais orgânicos e o apoderamento indevido de componentes culturais específicos de um grupo. De um lado, reivindica-se o direito de dispor livremente dos bens culturais e/ou simbólicos de quaisquer culturas, sustentando-se na premissa de que cultura, como produto do capital humano, não deve pertencer a um grupo exclusivo. De outro, emerge o argumento de que a utilização de elementos culturais de grupos minorizados denota uma conduta exploradora, pois além de usurpar os créditos de quem efetivamente forja tais representações, também as descaracteriza, esvaziando-as dos seus significados

originais. A relação de poder subjacente ao processo marca a diferença entre uma interpretação e outra, relação de poder que se expressa, sobretudo, no privilégio de *tomar emprestado* garantido ao grupo dominante. Enquanto este porta elementos culturais dos grupos minorizados e são considerados descolados/as e estilosos/as, paralelamente, os grupos oprimidos permanecem sendo estigmatizados, discriminados e excluídos ao incorporarem os mesmos elementos. Como agravante, estes ‘empréstimos culturais’ da branquitude são propensos a reforçar estereótipos, folclorizar símbolos, representá-los como fantasias ou explorar elementos como tendências para fins mercadológicos.

Diante das questões elencadas, ressaltei a importância do letramento racial e educação antirracista que, neste caso, tanto contribui para que estudantes brancos/as compreendam a repercussão do uso de símbolos caros aos grupos subalternizados, quanto para que estudantes negros/as se sintam confortáveis para desfilar suas tranças, *dreadlocks*, cabelo natural, colares, estampas etc. sem constrangimento em todo lugar. Daí a potência do trabalho com a estética negra em sala de aula, isso pode gerar confiança. Tenho razões concretas para alinhar-me com Berth (2019) no ponto em que afirma que não há como passar por um processo de empoderamento sem o encontro de si dentro da própria pele. Há 4 anos, orientei o trabalho de iniciação científica—*A transformação estética como traço de construção da identidade negra no IFBA/Simões Filho*³⁸— que comprovou a influência da escola no processo de identificação racial, construção da identidade étnica e assunção da estética negra dos/as estudantes. Foi investigado o impacto dos diferentes fóruns de abordagem do tema na instituição— componentes curriculares, Semana da Consciência Negra e coletivos estudantis— nas mudanças estéticas dos/as entrevistados/as desde seu ingresso até o egresso. Pautada em uma cronologia definida por fotografias e questionários, a pesquisa evidenciou que as oportunidades formativas da instituição interferiam na visão de negritude dos/as estudantes negros/as, o que reverberava rapidamente na sua transformação estética, no fortalecimento da sua autoestima e no comprometimento político com o debate racial dentro e fora do espaço escolar. Para mim, um resultado visível a olhos nus nos corredores do *campus*.

Por fim, na seção *Manufacturing citizenship*, conhecemos algumas perguntas que podem estimular a reflexão sobre o tema da aula junto aos/às estudantes, cada pergunta

³⁸ Trabalho desenvolvido em circunstância da Semana de Ciência e Tecnologia da IFBA/Simões Filho em 2017 sob a autoria de Lucas Tadeu Reis, Mirian Fonseca, Sara Rosa e Uziel Silva. Embora não tenha sido publicado, o relatório de pesquisa se encontra registrado e arquivado na instituição.

se refere a um dos tópicos discutidos, respectivamente a: a) corpo e estética negra no Brasil; b) construção da identidade na alteridade; c) influência a mídia e d) empoderamento.

- a.1. In your opinion, are there any issue related to African Brazilian's body and beauty?
- a.2. Which themes are the most frequent on that matter?
- b. Do you think other people's opinions about your looks should be considered?
- c. In your opinion, to what extent do African Brazilians internalize messages about their beauty and body?
- d. Do you know black people who seem proud of their beauty and body? How do they look?³⁹

Esta aula foi finalizada com uma oficina de turbantes. Entre o povo Iorubá da Nigéria, circula o seguinte ditado “O turbante só enfeita quando é apropriado”. Lembrei disso! O grupo inteiro deixou a sala com a cabeça ornamentada por estes adereços, e considerei todos muito bem *apropriados*. Na foto, o colorido de panos e corpos ficou bonito.

3.2.8 Aula 8: *Genocide of the black youth*

O ponto de partida da aula foi uma citação do filósofo e historiador camaronês Achille Mbembe: *El racismo es, en términos foucaultianos, ante todo una tecnología que pretende permitir el ejercicio del biopoder, 'el viejo derecho soberano de matar'. En la economía del biopoder, la función del racismo consiste en regular la distribución de la muerte y en hacer posibles las funciones mortíferas del Estado* (MBEMBE, 2011, p.23)⁴⁰. O trecho foi extraído do ensaio *Necropolítica*, mesmo nome da categoria analítica cunhada pelo autor que denuncia a aniquilação da vida de pessoas pretas, a partir de políticas estatais fundadas no pretexto de assegurar a economia, segurança e bem-estar da sociedade contemporânea. O conceito denota um dispositivo mais sofisticado de extermínio da população negra no período pós-colonial, respaldando-se na concepção de *biopoder* de Michel Foucault, isto é, conjunto de mecanismos disciplinares e de

³⁹ Em sua opinião, há alguma questão relacionada ao corpo e beleza dos/as afro-brasileiros/as? Que temas são mais frequentes junto a este assunto?

Você que a opinião das pessoas sobre sua aparência deve ser considerada?

Na sua opinião, até que ponto os/as afro-brasileiros/as internalizam mensagens sobre seu corpo e beleza? Você conhece pessoas negras que parecem orgulhosas dos seus corpos? Como elas são?

⁴⁰ O racismo é, em termos foucaultianos, antes de tudo, uma tecnologia que pretende permitir o exercício do biopoder, ‘o antigo direito soberano de matar’. Na economia do biopoder, a função do racismo consiste em regular a distribuição da morte e em tornar possível as funções mortais do Estado.

dominação do Estado que controlam populações inteiras garantindo-lhes direito à vida ou definindo sua morte. Entendendo que o racismo alimenta tal engrenagem, é possível prever quais corpos-sujeitos/as estão mais propensos a deixarem de viver.

Já há algum tempo, quando li sobre necropolítica pela primeira vez, tive acesso a uma caixa de Pandora jamais encerrada novamente. Aprendi que a morte de, pelo menos, nove rapazes, uma mulher e uma criança nascidos/as e crescidos/as comigo na mesma vizinhança não havia sido fatalidade— e vale dizer que remonto apenas às pessoas contemporâneas a mim, dados mais recentes equivalem à barbárie nas comunidades periféricas desta cidade⁴¹. A propósito, sem sorte, o corpo extinto poderia ter sido o meu como consequência das situações—duas exatamente— em que tive arma apontada para a cabeça apenas porque a propriedade de meu carro foi posta em dúvida ou por ocasião das sete vezes em que já fui abordada pela mesma razão na rodovia federal entre a cidade de Salvador e Simões Filho.

Ainda neste ensaio, Mbembe (2011) traz questões que encaminhei aos/às cursistas:

Mas em que condições específicas esse poder de matar, deixar viver ou expor a morte pode ser exercido? Quem é o sujeito desse direito? O que a aplicação desse poder nos diz sobre a pessoa condenada à morte e sobre a relação de inimizade que essa pessoa opõe ao seu algoz? (MBEMBE, 2011, p.20).

Perguntas retóricas, de respostas óbvias. Tivemos uma conversa inicial tensa e triste. Debater sobre o extermínio de jovens negros/as traz perplexidade e requer disposição emocional para cumprir os objetivos pedagógicos do trabalho de forma equilibrada. Pensando neste ponto, levantei as questões inscritas na apostila:

- A) Do you think the topic “Genocide of Black Youth” is suitable for your students? Why is that?
- B) According to your school policies, do you think you would get in trouble with your pedagogical department if you engaged your students in that discussion?
- C) Have you ever had any event related to that social issue in your classroom?⁴²

⁴¹ O Fórum Brasileiro de Segurança Pública desenvolveu um estudo sobre os números da letalidade policial no estado da Bahia no ano de 2020 e identificou um aumento de 47% em relação ao ano anterior. O número de pessoas mortas pela polícia na Bahia saltou de 773, em 2019, para 1.137, em 2020. Em números absolutos, o estado ultrapassou São Paulo e se aproximou do Rio de Janeiro, estado cuja polícia é a mais letal do país. Os dados também indicam que **100% das vítimas de violência policial em Salvador eram homens negros**. (Disponível em < [Estudo mostra que todas as vítimas de violência policial em Salvador em 2020 eram homens negros | Profissão Repórter | G1 \(globo.com\)](#) > Acesso em Jun. 12, 2021)

⁴² A) Você acha que o tópico “Genocídio da juventude negra” é apropriado para seus/suas alunos/as? Por que é que?

B) De acordo com as políticas da sua escola, você acha que teria problemas com o seu departamento pedagógico se envolvesse seus/suas alunos nesta discussão?

C) Você já teve algum evento relacionado a essa questão social em sua sala de aula?

Figura 8. Plano da oitava aula: genocídio da juventude negra

AULA 8

Biopoder. Genocídio da juventude negra. Pedagogia da Crueldade. Relação de dominação e violência com o/a negro/a. *Content based instruction*.

OBJETIVOS

- _ Relacionar o conceito de 'biopoder' à ideia de genocídio da juventude negra;
- _ Discutir a adequação do tema à maturidade dos/as estudantes;
- _ Relatar experiências pessoais ou profissionais relacionadas à temática;
- _ Conhecer teorias, análises e estatísticas relacionadas com o tema;
- _ Identificar formas de trabalhar com conteúdos densos através da abordagem *Content based instruction* ;
- _ Sugerir/comentar atividades com o uso do tema.

METODOLOGIA

- _ Os/as cursistas deverão dizer o que depreendem da citação de Achille Mbembe;
- _ Depois, deverão comentar se esta temática é adequada aos/as estudantes com os/as quais trabalham e porquê;
- _ A seguir, haverá o estudo dirigido do texto de Nilma Lino. Trios deverão salientar quais os principais tópicos do texto e associá-los aos artigos de Candido, Latorre e Queiroz que serão distribuídos;
- _ Na sequência, assistirão ao vídeo '*Violentamente pacífico*' e analisarão a possibilidade de utilizá-lo como material de aula;
- _ Depois, discutiremos a abordagem '*Content-based instruction*';
- _ Por fim, os/as cursistas comentarão uma atividade com o uso da canção *Mágico de Oz dos Racionais MC's*.

RECURSOS

Cópias de texto; apostila, *data show* ou televisor.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.

REFERÊNCIAS

BRITISH COUNCIL. *Content-based instruction*. Disponível em <Content-based instruction | TeachingEnglish | British Council | BBC> Acesso em: Nov. 19, 2019

CANDIDO, G.C. Auto de resistência: quem é que resiste? *Justificando*, Abr.11, 2019. Disponível em <Auto de resistência: quem é que resiste? - Justificando> Acesso em: Nov.15, 2019

GOMES,N.L; LABORNE, A.P. *Pedagogia da Crueldade: racismo e extermínio da juventude negra*. Educação em Revista, Belo Horizonte,v.34, p. 1-26, Jul.2018

LATORRE, A.I.A., Não há mais urgente debate no país que o genocídio da juventude negra. *Geledés*. Set4. 2019. Disponível em <Não há mais urgente debate no país que o genocídio da juventude negra - Geledés (geledes.org.br)> Acesso em: Nov. 15, 2019

MORAIS, D. 1 vídeo (5'27"). *Violentamente pacífico (RAS MC Léo Carlos)*. Nov. 4, 2008. Disponível em <Violentamente Pacífico - RAS Mc Léo Carlos - YouTube> Acesso em: Nov. 15, 2019

QUEIROZ, L. Genocídio da juventude negra no Brasil. *Geledés*, Mai. 11, 2015. Disponível em: O genocídio da juventude negra no Brasil - Geledés (geledes.org.br) Acesso em: Nov. 15, 2019

Era previsível que os/as professores/as não tivessem abordado o assunto em uma aula de inglês, alguns/mas sequer tinham pensado criticamente a respeito. Na verdade, em conversa com colegas de trabalho, entendi que este parece ser um tema evitado até por professores/as de Sociologia e História dado o seu caráter espinhoso. Por isso considero necessário ponderar sobre quais estudantes abordá-lo (idade, maturidade, perfil comportamental); em que ponto do ano letivo (por exemplo, já existe uma relação de confiança e afetividade estabelecida entre docente e estudantes?); é possível contar com

o apoio do setor pedagógico em caso de uma repercussão inoportuna? Por outro lado, abdicar de abordar problemas sociais na escola significa dar as costas para questões presentes no cotidiano dos/as estudantes e equivale a eximir-se da responsabilidade de formar cidadãos/cidadãs capazes de pensar formas para solucioná-los coletivamente.

Em resposta à terceira questão da apostila, uma das docentes atestou a fluidez com que os problemas sociais atravessam a sala de aula

PP: [...] uma das histórias ... são tantas ... estive afastada da rede municipal, fiquei um período fora, logo quando voltei, havia um garoto chamado Edson, ele sempre sentava no fundo da sala perto da porta, acho que era pra dar aquelas escapulidas, sempre quieto, não era assim indisciplinado, no sentido de confrontar o professor, sempre lá quietão com aquele jeito, isso me chamava atenção, além dos lindos olhos dele, ele era negro e tinha os olhos verdes, um contraste lindo com a pele... aí comecei a perceber que ele não tava vindo à aula; um belo dia chego na escola e encontro uma aluna aos prantos chorando... com os colegas tentando acalmar, ela dizia: *mataram Preguinho, mataram Preguinho*, perguntei: *ô, meu Deus, quem é Preguinho?* Aí, ela disse: *Edson, professora!*

Duas outras histórias foram contadas. Aula difícil de conduzir, atmosfera de tensão, expressões tristes. Atenta à práxis usual, era necessário trazer à baila os processos que estão por trás destas narrativas, a morte de Edson e dos outros meninos negros rememorados é historicamente determinada, fruto de uma infraestrutura social erigida sobre relações de poder, modo de produção capitalista, interesses políticos e formações ideológicas fomentadas pela classe dominante. Não são eventos tópicos nem casuais, há causalidade no fenômeno, uma conjunção de fatores (miséria, desestrutura familiar, violência doméstica, saúde psíquica e emocional, educação formal racista etc.) resultantes das desigualdades produzidas socialmente e que parecem conduzir os/as jovens à falta de perspectiva. Tem a ver com uma das reflexões de Freire (2013) em *Pedagogia do Oprimido*, segundo as quais estes/as jovens são adoecidos/as pela condição de opressão em que se formam, e quando arrastados/as pelo desejo de superar tal condição— porém sem clareza quanto aos meios de fazê-lo—, enveredam por um caminho funesto como subopressores, diria ainda, *pseudo-opressores*.

Então retomei a apostila e avancei para um trecho do texto *Pedagogia da Crueldade: racismo e extermínio da juventude negra* de Nilma Lino e Ana Amélia Laborne:

A escola, principalmente a pública, entenderá o seu papel de proteção à vida e não somente de ensinar matemática e português? De preparar para o ENEM? De ascensão social? Como falar de ascensão social em contextos escolares nos quais as salas de aula iniciam o ano com um determinado número de

adolescentes e jovens vivos e terminam com a metade da turma morta em situações mais diversas de violência? (GOMES; LABORNE, 2018, p.3).

É muito importante enfatizar o papel da escola neste cenário, diante do individualismo que incide nas relações sociais; voltar-se para as demandas das pessoas oprimidas é um ato revolucionário contra o *status quo*. Aliás, a conduta de desenvolver plenamente as pessoas e formá-las para o exercício da cidadania é prevista pelos artigos 205 e 206 referentes à Educação na Constituição Federal⁴³, logo tal observação é quase uma norma a ser cumprida pelos/as profissionais da área. Poderia ser dispensável tanta recomendação quanto a isso.

Na sequência, os/as cursistas deveriam associar o texto-base de Gomes e Laborne com os artigos 1) *Auto de resistência: quem é que resiste?* (o texto de Gabriel Cardoso traz uma reflexão sobre os 80 tiros disparados por militares contra o carro da família negra de Evaldo Rosa no bairro de Guadalupe do Rio de Janeiro em abril de 2019); 2) *O genocídio da juventude negra no Brasil* (o artigo de Leonardo Queiroz discorre sobre o crime de genocídio e sobre a urgência de o Estado brasileiro aplicar medidas para diminuir a mortalidade de jovens negros, a exemplo da extinção do auto de resistência, da descriminalização do uso de drogas e a permanência da maioridade penal em 18 anos) e 3) *Enquanto a classe média não cair em si para entender o drama da situação, seguirá alienada e reproduzindo outras violências* (o artigo de Ana Inês Latorre apresenta uma crítica à inércia da classe média brasileira diante da avalanche de notícias sobre mortes de jovens negros a todo momento. A autora convoca esta população a comover-se e mobilizar-se da mesma forma que ocorre quando um jovem de sua classe social é assassinado). Separados em trios, os/as docentes compartilharam suas análises com o grupo. Sobre este momento, destaco o comentário a seguir:

PP: Eu tenho o mesmo medo de muitas mães...é muito triste viver em um mundo em que meu filho preto é considerado uma ameaça pra todo mundo...e que ele corre o risco de sofrer todo tipo de violência só porque é preto [...]

O destino de Lucas Matheus, Alexandre da Silva e Fernando Henrique de Belford Roxo; de Ágata Félix, do Complexo do Alemão; de Miguel Otávio, de Pernambuco; de

⁴³ O conteúdo a que me referi consta no seguinte trecho da Constituição Federal de 1988: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...]

Marcos Vinícius, da Favela da Maré; de João Pedro de São Gonçalo; de Edson, daqui de Salvador e de mais 5 mil crianças só em 2019⁴⁴ torna o medo de ter filhos/as expostos/as à violência e abusos um traço comum às mães de crianças e adolescentes negros/as no Brasil. A apreensão se apresenta junto com a ideia de eles/elas frequentarem lugares comuns como a escola, mercado, festas, transporte público, universidade etc. Por certo, em quaisquer desses ambientes estes/as sujeitos/as estão passíveis de serem agredidos/as verbal e fisicamente, de serem presos/as ou mortos/as ‘por engano ou acidente’ devido a marcadores sociais —inscritos no corpo— que os/as tornam vítimas de uma série de sentidos e efeitos ideológicos já elencados neste trabalho. As autoras que estudávamos reiteram o último argumento:

O estereótipo do suspeito número um e a imagem que amedronta a classe média é: o jovem negro da favela com alguma coisa na mão que sempre será interpretada pela polícia como arma ou droga, mesmo que seja somente um saquinho de pipoca. Como me disse um jovem negro militante: “No Brasil, a cor do medo é negra!” (GOMES; LABORNE, 2018, p.4).

Cabe salientar ainda que o sentimento de medo e insegurança acionados pela imagem do/a negro/a são produto de representações que hierarquizam, marginalizam e desumanizam estes corpos para fins de naturalizar seu extermínio, mantendo, assim, as práticas tradicionais de estruturação do poder e controle social. Na aula, esta denúncia foi reforçada no vídeo *Violentamente pacífico* que exhibe o depoimento cirúrgico do arte-educador Ras Mc Léo Carlos, residente do Bairro da Paz, localizado na periferia de Salvador, cujas palavras de esperança não me furto de registrar aqui:

[...] nós já descobrimos qual é a causa de nossos problemas, não são os efeitos que vocês nos fazem combater como causas, nós sabemos que não são as drogas, que não é o crime, nós sabemos que não são as pessoas da comunidade que, infelizmente, descambam que nos levam e desviam da *onda* não [...] nós sabemos que são as políticagens, nós sabemos que é a *onda* do uso e abuso do poder e da autoridade que nos faz ser *desassistido*, não ter acessibilidade e a gente tem como alternativa, *brother*, matar, roubar e destruir [...] traficar, se prostituir, mas esse tempo de maldade acabou [...] nós estamos nos organizando pra reivindicarmos pacificamente, sermos violentamente pacíficos e resistirmos pacificamente, se instrumentalizando neste aspecto, se politizando, se profissionalizando para ensinar a você da elite [...] que a gente quer um mundo melhor, mas instrumentalizado no bem.

Em seguida, dada a proposta da seção *Racializing Discourses*, conversamos sobre estratégias mais técnicas para abordar temáticas delicadas, tais como o é o genocídio da juventude negra. Como sugestão, recomendei o uso da abordagem *Content-based instruction* que prevê o trabalho com tópicos densos a partir da apropriação de uma

⁴⁴ Informação constante do 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 18 de outubro de 2020.

variedade de recursos e materiais (a exemplo do que havia sido feito nesta e outras aulas com texto teóricos, artigos de *websites*, música, fotos, documentários, vídeos com depoimentos de pessoas comuns etc.). Além de tornar o debate mais rico com perspectivas múltiplas de um mesmo assunto, a quebra do foco em uma fonte apenas tende a tornar a aula mais fluida.

Por fim, a seção *Manufacturing Citizenship* traz como sugestão uma atividade que envolve a escuta da canção *Mágico de Oz* dos Racionais Mc's. A letra retrata eventos do cotidiano da periferia, especificamente, a rotina de um menino negro que, pelas circunstâncias, é movido para as drogas e crime. O objetivo da atividade é que sejam identificados os sentimentos/emoções (*sad, happy, angry, confusion, panic, strong*) que o eu lírico da canção aciona através dos versos.

3.2.9 Seminário: *African culture show*

Embora não disponha de dados para fazer uma afirmação categórica, arrisco dizer que trabalhar com aspectos culturais de matriz africana não seja uma prática comum entre professores/as de inglês. A situação se aproxima do que acontece com as questões étnico-raciais, a mobilização da temática fica atrelada à predisposição pessoal destes profissionais ao debate sobre racismo, relação raciais e continente africano. Na melhor das hipóteses, a estética, ritmos, dança e manifestações religiosas afro-brasileiras são aludidas em datas específicas do ano, tais como em 13 de maio, suposto dia da abolição da escravidão, e/ou em 20 de novembro, dia da Consciência Negra. Geralmente, estas atividades ocorrem de maneira descontextualizada sem a necessária problematização da simbologia das datas ou estudos acerca dos fatos históricos que lhes deram origem. Situação que constatei com a experiência de mais de 20 anos de trabalho e visitas a diversas escolas de Salvador nesta época. Para D'Adesky (2005), práticas desta natureza estereotipam e essencializam as diferenças, marcando-as como componentes inerentes ao grupo étnico em questão. Em suas palavras

[...] comer acarajé, feijoada ou beber chimarrão não é prova de tolerância ou de abertura em relação ao outro. É cometer o mesmo equívoco pensar que se reconhece o valor da cultura afro-brasileira, que se ama os negros e que os preconceitos contra estes foram abandonados porque se dança um samba, se aprecia a música do Olodum ou se pediu conselho a um ialorixá. (D'ADESKY, 2005, p.205).

Significa dizer que tratar elementos culturais com trivialidade, vesti-los como fantasias, reproduzir rituais ou decorar salas de aula denota uma forma superficial e equivocada de dar acesso à multiculturalidade, podendo distorcer objetivos autênticos de uma pedagogia preocupada com esta dimensão. A desinformação dos/as educadores/as costuma ser o maior entrave para um trabalho crítico-reflexivo com a cultura negra apropriando-se de linguagens e estéticas adequadas e fundamentadas para tanto. Por isso, segundo Gomes (2001)

[...] algumas particularidades sobre a cultura e tradição africana no Brasil mereceriam ser consideradas no que diz respeito à formação de professores e ao currículo escolar. É preciso lembrar que, apesar de aspectos culturais e descendência comum, o povo negro não se constitui um bloco homogêneo. (GOMES, 2001, p.85).

A atividade *African culture show* é resultado da reflexão sobre esses aspectos. A meta era dar acesso a informações sobre países africanos falantes de língua inglesa através de apresentações panorâmicas de conteúdos relacionados à língua, comida, música, roupas, hábitos, lugares, política, religião, personalidades etc. desses lugares. Destacar aspectos semelhantes entre nós— pontos que conectam afro-brasileiros/as e africanos/as— e diferenças que demarcam contrastes naturais entre diferentes culturas, mesmo entre as culturas negras. Não me deterei no debate do construto ‘cultura’ dada a sua amplitude e diversidade de visões, mas, indico que a síntese das definições de Cox e Assis-Patterson (2007), Mendes (2008), Oliveira (2007) e William (2020) serviram de base para minha compreensão do termo. Os/as autores/as dão relevo à ideia da heterogeneidade, do conflito de práticas simbólicas sob o controle de relações de poder, do inacabamento e da historicidade, noções que considero fundamentais para pensar neste conceito no cenário dito pós-moderno. A título de exemplo, tendo em vista as implicações das relações étnico-raciais no Brasil, os elementos culturais só podem ser entendidos ao levar-se em conta os aspectos históricos e sociais que moldaram este cenário específico de grupos (brancos/negros/indígenas) convivendo, confrontando-se, impondo-se e resistindo. No caso do grupo negro, suas culturas são recriadas aqui na ‘colisão’ com outros povos, mas têm raízes em outro lugar, lugar que antecede e transcende a geografia do Brasil-nação. Por isso, embora os deslocamentos, os descentramentos, as negociações, as apropriações e ressonâncias não sejam desconsiderados quando se fala em ‘culturas negras’, compreende-se que estas culturas—mesmo híbridas e multacentradas— têm em comum representações de matriz africana, são diálogos transnacionais.

Paul Gilroy (2001) afirma a existência de um ponto nodal articulador das experiências do negro à revelia da liquidez cultural pós-moderna. O autor introduz o conceito de diáspora negra que “relaciona, combina e unifica as experiências modernas das comunidades e interesses negros em várias partes do mundo”. (GILROY, 2001, p.11). Em outras palavras, a cultura seria demarcada como ‘negra’ aqui ou alhures se representar uma reação do negro ao sofrimento causado pelas colonialidades fundantes da escravidão e racismo.

As culturas do Atlântico Negro criaram veículos de consolação através da mediação do sofrimento. Elas especificam formas estéticas e contra-estéticas e uma distinta dramaturgia da recordação que caracteristicamente separam a genealogia da geografia, e o ato de lidar com o de pertencer. (GILROY, 2001, p.13).

Elenquei os argumentos acima para revelar os princípios que tive em mente ao pensar a atividade *African Culture Show*. O Brasil está vinculado à África por via da maioria de sua população, renegar sua porção africana é renegar sua própria identidade nacional. Portanto, nunca será em vão favorecer conexões ancestrais entre a África mãe e o Brasil africano em nossas aulas. Este certamente é um dos caminhos pedagógicos possíveis para defrontar um dos maiores males deste país: a discriminação racial.

Retomando os procedimentos da atividade, após o sorteio dos nomes dos países africanos e datas de apresentação, os/as cursistas foram informados que deveriam: a) apresentar uma pesquisa sobre estes lugares em 20min; b) preferencialmente em inglês; c) distribuir um material escrito (apostila) para o grupo e d) elaborar três questões sobre a tema ao final da apresentação para fins de testar a ‘atenção’ dos/as colegas durante a mostra. Estas informações foram sistematizadas no *Guidelines for the African Culture Show* (apêndice XIX). No quadro abaixo, exponho um esquema da atividade:

Tabela 4. Países pesquisados pelos/as cursistas.

PAÍS	DESTAQUES	METODOLOGIA/RECURSOS UTILIZADOS
Nigéria	Niger=negro; há um <i>pidgin</i> nigeriano, língua produto do inglês e línguas nativas; principais grupos étnicos Huasa/Fulani, Iorubás e Igbos; majoritariamente mulçumanos e cristãos; refeições tradicionais com inhame e aipim; <i>Nollywood</i> .	Apresentação em PPT; apostila; <i>Quiz</i> sobre o país; participação presencial do nigeriano Abiodun Ayinla.
África do Sul	Língua <i>Africaner</i> ; naturalização do abuso de mulheres; grandes nomes sul-africanos: Nelson Mandela, Steve Biko, Nadine Gordimer; Miriam Makeba; o país abriga 10 prêmios Nobel, 3 em Medicina; restrição da venda de bebida alcóolica;	Apresentação em PPT; apostila; interpretação da canção <i>Pata-pata</i> ; mostra de fotos; relato de experiências no país.

	grande população de chineses e indianos; mão inglesa, volante à direita.	
Lesoto	‘Suíca africana’; estações de ski; país entre montanhas; clima frio; língua <i>sesoto</i> ; grupo étnico predominante ‘soto’; ecoturismo; baixa expectativa de vida; famoso romance de Thomas Molofo, <i>Chaka</i> ; o cristianismo prevalece entre as religiões.	Apresentação em PPT; apostila.
Malawi	Língua <i>Chichewa</i> ; moeda oficial <i>kwacha</i> ; um dos países menos desenvolvidos do planeta; mais de 1 milhão de órfãos devido ao HIV; origem do filme <i>O menino que descobriu o vento</i> ; canções famosas: <i>Friendship</i> ; <i>Odala</i> ; <i>Makwatira kwuatira</i> ; onde Madonna mantém uma instituição.	Quiz sobre informações do país; dinâmica com as cores da bandeira; jogo de verdadeiro ou falso (tema: Educação); dinâmica com a poesia Nectar de Upile Chisala.
Namíbia	A maioria da população fala pelo menos 2 línguas indígenas e três europeias; grupos étnicos <i>Ovambo</i> , <i>Kavango</i> , <i>Herero</i> , <i>Damara</i> , <i>Caprivan</i> ; em torno de 90% da população é cristã; uma das maiores taxas de alfabetização da África; <i>afrikaners</i> e alemão somam 2/3 da população; 85% dos/as namíbios/as são negros/as.	Apresentação auxiliada por um <i>fanzine</i> sobre o país.
Quênia	Língua <i>swahili</i> ; há 69 línguas em circulação; principais grupos étnicos <i>Bantus</i> e <i>Nilotes</i> ; povo <i>Maasai</i> foi inspiração para as guerreiras do filme <i>Pantera Negra</i> ; a homossexualidade é proibida por Lei; turismo de favela em <i>Kibera</i> ; maioria da população cristã; famoso escritor Ngugi Wa Thiong’o.	Apresentação em PPT; apostila.
Zimbábue	Significa ‘casa de pedra’; um dos menores países da África; língua <i>chona</i> ; maior etnia <i>Chona</i> ; moeda local é o dólar zimbabuano; cidade mais famosa, Victoria Falls; religião cristã e tribais convivem no país; já teve nota de 100 bilhões de dólares locais impressa; maior inflação do mundo.	Apresentação em PPT; apostila.

Após exibir um desenho (apequenado) das apresentações, reitero a importância de um olhar cuidadoso para a experiência da diáspora africana, isto é, das culturas de matriz africana locais e globais. Elas oferecem um terreno fértil para abordarmos ideias de pertencimento e de vínculos culturais e identitários entre pessoas negras no mundo. A proposta rompe com a tradição universalista dos currículos regulares que, via de regra, promovem uma visão unívoca de ser e viver. Em direção contrária, atividades como a *African culture show* descrita nesta seção pode favorecer a ampliação desta visão com a vantagem de iluminar cosmovisões e racionalidades que nos são compulsoriamente denegadas.

No caso deste curso, o tempo curto impediu melhores resultados para a atividade. De fato, fui ingênua em prever a apresentação de pesquisas sobre ‘países’ em 20min e dois encontros. Embora os seminários tenham sido muito instrutivos para um primeiro contato com os temas, ainda terem permitido perceber como os/as professores/as acionavam conhecimentos do campo racial, o tempo exíguo levou à exposição superficial de questões que requeriam mais atenção. A influência da política e religião no estilo de vida de alguns povos, por exemplo, são assuntos que poderiam favorecer uma melhor compreensão de conflitos e desigualdades existentes na África ainda hoje, sobretudo por eles geralmente serem divulgados na mídia de maneira enviesada. Entendo, assim, que o tema *Culturas de matriz africana* sozinho contém material para um curso inteiro de mesma carga horária, 45h. Quem dera tivesse esta oportunidade.

3.3 HEALING-STORYTELLING: UMA ONDA INSURGENTE

A metodologia para o desenvolvimento das aulas parecia simples. Faríamos o debate dos textos teóricos selecionados e, a seguir, pensaríamos em possibilidades de abordar a temática de maneira didática e fundamentada nas aulas de inglês. Contudo, ao longo dos encontros, as demandas psicológicas e identitárias dos/as cursistas sobrepuseram a proposta inicial. O compartilhamento de suas experiências de racismo, dores ou histórias e dores de conhecidos/as, se repetia nas aulas.

Os encontros passaram a ter a tônica das rodas de conversa, metodologia reconhecida pelo valioso espaço oferecido à apresentação de narrativas pessoais que motivem reflexões sobre um assunto comum ao grupo. A metodologia comprova a importância da fala como mecanismo de aproximação, além de criar uma atmosfera de comunidade que, na cosmovisão africana, é qualquer lugar passível de sentir-se pertencente, onde se pode desaguar os dons, onde os/as membros/as legitimam os sentimentos um dos/as outros/as e afirmam quem são. (SOMÉ, 2018). Em comunidade, as experiências vividas geralmente são dissociadas da noção regular de conhecimento, isso nivela os/as participantes na posição de pessoas *quaisquer* falando de si, iguais em sua condição de humanidade. Adiciono que nos sentávamos em círculo, estava atenta ao valor civilizatório afro-brasileiro da circularidade, prezando pelo movimento, pelo processo, pela projeção do coletivo. O círculo impede disposições que marcam hierarquia, além de garantir a transferência de energia vital e, neste caso, contribuía para a comunicação entre olhos também.

Havia sete cursistas negros/as entre os/as nove do grupo, não surpreende o fato de as teorias e conceitos terem ecoado em suas experiências, não raro, no campo racial, as teorias trazem respostas para perguntas nunca feitas, explicações para eventos sociais aparentemente aleatórios e amparo para sentimentos reprimidos. Acredito que os/as cursistas tiveram a oportunidade de ressignificar experiências racistas previamente entendidas como circunstâncias naturais, era evidente o surgimento de novos sentidos, porém não sem disputa. Desvendar o olhar custava-lhes reflexões sofridas. As lembranças, preferências, atitudes e ações passadas suas e de outras pessoas eram escrutinadas, revelando o óbvio – o racismo de que tanto se fala não se resume a situações noticiadas na mídia como incidentes tópicos ou associados a distúrbios psicológicos e desvio de conduta, tampouco se restringe a manifestações individuais deste/a ou daquele/a sujeito/a. Como engenharia que estrutura e é estruturada pela maioria das relações sociais (ALMEIDA, 2019; FANON, 2008), o racismo é cárcere, escravidão perpétua, e havia marcado este grupo indistintamente, inclusive as sujeitas brancas através da garantia de privilégios.

Abaixo, exponho exemplos de falas comuns ao longo do curso. Efeitos da associação das teorias às experiências vividas e da necessidade de compartilhar situações de opressão naquele espaço de acolhimento

PP1: Professora, parece que este texto está descrevendo meu pai e a forma que ele falava da cor dele e da nossa, dos filhos, tinha uma amargura [...];

PP2: Joelma, colegas, me desculpem, mas eu preciso falar. Isso (sofrer desconfiança de pessoas brancas) já aconteceu comigo inúmeras vezes, não é à toa que evito conversar com certas pessoas sozinha, preciso de testemunhas [...];

PP3: Amo nossos sábados, saio daqui como se tivesse feito terapia [...].

A psicanálise traz o conceito de catarse como forma de libertar-se de opressões psicológicas, a partir da experiência de tornar inteligível memórias recalcadas no inconsciente (ALMEIDA, 2010), o que se torna inteligível é passível de compreensão e solução. Entendi que contar histórias tinha sido o dispositivo catártico desenvolvido ali. Com frequência, as narrativas eram entrecortadas por prantos, as emoções insurgiam como ondas mesmo, formadas nas lembranças das discriminações vividas ou sabidas. André (2008) sinaliza que o medo, a vergonha, a sensação de isolamento e a baixa autoestima apresentadas por negros/as são repercussões do sistema escravista e dos conflitos raciais e políticos instaurados no Brasil desde sua formação. Sob esta lógica,

traumas, recalques e outros sofrimentos de ordem psicológica e emocional devem ser compreendidos como fenômenos históricos, produtos da violência material e simbólica que afrodescendentes têm vivenciado por gerações neste contexto. Considerando que o letramento racial crítico está alinhado à elaboração social e histórica da identidade dos/as sujeitos/as, ou mesmo que o processo de consciencitização racial perpassa pela compreensão das expressões cotidianas do racismo, não tardei a ser convencida pelas contingências do grupo. Não podia ignorar o fato de que estava revirando instâncias de suas subjetividades, bem como a maneira com que se relacionavam com suas memórias e a própria existência.

O planejamento que, via de regra, mirava o cumprimento dos objetivos conceituais do curso sucumbia à dinâmica que se impôs. Era difícil moderar o grupo nesses momentos. Na busca por orientações para lidar com a questão, encontrei a pedagogia de hooks (2010) ensinando a relevância das experiências compartilhadas como ferramenta para melhorar a aprendizagem em comunidade

What becomes evident is that in the global community life is sustained by stories. A powerful way we connect with a diverse world is by listening to the different stories we are told. These stories are a way of knowing. Therefore, they contain both power and the art of possibility.⁴⁵ (HOOKS, 2010, p. 53)

Contudo, hooks (2010) também sinaliza que o/a professor/a precisa garantir que as leituras propostas sejam cumpridas. Elas eram, mas em menor velocidade. Levava tempo finalizar um bloco temático. Tratava-se de um grupo de professores/as de línguas, habituados/as a utilizarem a linguagem como atividade profissional. A disposição para *contar histórias* refletia também a grande bagagem daqueles/as educadores/as linguísticos/as atentos/as aos efeitos pedagógicos e positivos de oferecer e receber *feedbacks*. Como pesquisadora e participante do processo, não encobri a angústia que o atraso no programa me trazia. Lamentava pelos conteúdos que fatalmente seriam subtraídos do planejamento. Experimentei o conflito entre cumprir estritamente os objetivos do curso, mirando o cumprimento das etapas da pesquisa, e permitir que aulas fossem remodeladas a partir das demandas manifestas. Semanalmente, deixava a sala com a sensação de que perdemos tempo e acreditava que a configuração dada às aulas fazia a pesquisa perder a direção.

⁴⁵ O que se torna evidente é que a vida na comunidade global é sustentada por histórias. Uma maneira poderosa de nos conectar com a diversidade do mundo é ouvindo as diferentes histórias que nos contam. Estas histórias são um caminho para saber. Portanto, elas contêm ambos: poder e a arte da possibilidade. (tradução minha).

Paralelamente, a densidade dos diálogos me convocaram para a valorização daqueles/as sujeitos/as na sua dimensão humana, social e histórica. As experiências comunicavam situações de invisibilidade política nos ambientes de trabalho, dificuldades de acessar espaços elitizados, humilhações sociais em ambientes coletivos, a exemplo de garagem e elevadores de prédios, ou humilhações por associação de atributos pejorativos aos seus corpos, só para citar o teor de alguns relatos. Violências materiais e simbólicas transferidas dos textos acadêmicos para as falas dos/as participantes, uma inequívoca materialização de estruturas ideológicas, concepções de mundo e sentidos provenientes dos grupos raciais brasileiros gritavam nas aulas. Comprovei, na prática, uma reflexão de hooks (2010), o que se encontra na esfera do pessoal é político, vale tanto quanto informação factual.

Entre as reflexões e angústia dos momentos pós-aulas, retornei a dois dos princípios da Teoria Racial Crítica já mencionada neste trabalho (p.109-110): 1) a validação das narrativas de pessoas negras como evidências dos efeitos da discriminação e desigualdade racial existentes em larga escala na sociedade. Logo, deveria mesmo prestar atenção a como as pessoas diariamente afetadas pelas formas de subordinação racial (e intersecções de gênero, classe, sexualidade etc.) dão sentido às suas experiências, mais ainda, a como elas respondem e resistem neste cenário de opressão constante e 2) a crítica às ideias de neutralidade e objetividade características das metodologias dominantes de produção científica. A ciência tradicional invisibiliza estas contra-narrativas em favor das histórias ‘majoritárias’ cujos paradigmas visam a encaixar os/as sujeitos/as em moldes que deformam a verdadeira maioria. Em síntese, o fenômeno em ocorrência nas aulas confirmava as teorias que tinha como suporte, ou seja, estava com dados de pesquisa contundentes diante de mim, restava-me qualificar a condução do debate, a fim de que os relatos não se distanciassem da temática discutida e registrar o máximo de contribuições possíveis.

Desta forma, estabeleci o momento *healing storytelling* que se tornou parte fundamental do que passei a considerar o mais genuíno fazer pedagógico racialmente e politicamente engajado do curso que ministrei. Por momento *healing storytelling*, compreendo uma seção (parte da aula) sistematicamente voltada para a utilização de perguntas, exemplos ou narrativas de vida (do/a professor/a) para incitar estudantes a refletirem sobre determinada temática racial a partir de uma perspectiva particular também. O mote seria incentivar o resgate de lembranças, atitudes, preferências,

discursos e ações passadas que venham a revelar situações de discriminação vividas ou conhecidas. Além de tornar possível a releitura de fatos racistas naturalizados ou reprimidos, o compartilhamento de experiências contribui para o letramento racial do coletivo, aguçando a consciência acerca das opressões vividas por si e outros/as.

A valorização da oralidade na construção dos saberes é um aspecto significativo na tradição africana, ela tem garantido a preservação dos ensinamentos e patrimônio cultural destes povos e descendentes. No Brasil, por exemplo, a história e memória de povos africanos foram resguardados pelos *griôs* e *domas*, escravizados/as considerados guardiões e guardiãs de saberes ancestrais, sem os quais muitos mitos, lendas, provérbios e contos inseridos na cultura brasileira seriam perdidos. Alinhando as condições dos/as sujeitos/as de outrora e atuais, aqui, considero o denso conhecimento experimental compartilhado no curso tão qualificado quanto seria aquele trazido nos livros ou divulgados nos espaços acadêmicos formais. Entre nós, éramos *griôs* e *domas* da contemporaneidade. Em tempos de intolerância às opiniões diferentes, oportunidades dessa natureza também exercitam a habilidade de integrar-se ao universo do outro, de modo solidário e edificante, ainda mais, ensina a gerenciar relacionamentos interpessoais, trocar ideias e regular emoções, atributos essenciais para o/a professor/a qualificado/a para trabalhar com raça e racismo.

4 RAINHAS E REIS AFRICANAS/OS DO ENSINO DE INGLÊS: PERFIL DOS/AS SUJEITOS/AS PARTICIPANTES

*I seem to see a way of elucidating the inner meaning of life and significance of that race problem by explaining it in terms of the one human life that I know best.*⁴⁶

W.E.B. Du Bois

O conteúdo deste capítulo é voltado para responder a seguinte questão: *de que maneira a participação em um curso de formação voltado para o debate das questões étnico-raciais e culturas de matriz africana redimensiona a identidade social de raça dos/das docentes e como isso repercute no seu comprometimento para abordar a temática na escola?* Para tanto, traço o perfil das/os nove participantes analisando como considero que o curso impactou sua identidade social de raça, assim como seu potencial pedagógico para trabalharem com as questões étnico-raciais nas aulas de inglês. Tive como base as informações dispostas no questionário semiestruturado, autobiografias e sessão reflexiva.

4.1 IDENTIDADE: UMA DIMENSÃO À DERIVA

Antes de apresentar os perfis das rainhas e reis da investigação, importa trazer reflexões acerca do conceito identidade e identidade social de raça que, neste trabalho, compreendo como o mesmo que identidade étnico-racial e identidade afrodescendente. Identidade é um conceito recorrente na literatura acadêmica em diferentes áreas, sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, linguística etc., e há extensa bibliografia sobre o assunto. Há, também, diferentes concepções atreladas ao termo, sintoma da complexidade dessa instância caracterizada pela fluidez, dinamismo e multiplicidade. Para este estudo, compreendo a identidade como uma categoria passível de análise científica, que transcende a dimensão pessoal e se configura e reconfigura sob a interferência direta de fatores sociais e políticos. Por isso me vinculo a Bhabha (2018), Hall (2006), Giddens (2002) e Gilroy (2001), autores do campo dos Estudos Culturais, quando definem identidade como produto dos fluxos culturais, sociais, tecnológicos, econômicos e políticos que movimentam discursos na sociedade a todo momento. Concepção contrária à do sujeito iluminista centrado e unificado, ou da perspectiva de identidade individual difundida pelas ciências médicas outrora. Ao que tudo indica, não

⁴⁶ Parece que vejo uma maneira de elucidar o sentido interior da vida e o significado desse problema racial explicando-o nos termos da única vida humana que melhor conheço.

é mais recomendável considerar a identidade como única, permanente e imutável frente à realidade sempre transitória da modernidade.

Hall (2006) chama atenção ainda para a constituição identitária contraditória do sujeito pós-moderno. Segundo o autor, a natureza diversa, até antagônica, da identidade pós-moderna se forma a partir dos múltiplos sistemas de significação e representação cultural que permeiam o contexto social. Os/as sujeitos/as se identificam com estes sistemas ou não, mas são invariavelmente confrontados/as por eles. Significa dizer que o/a sujeito/a pós-moderno/a possui várias construções identitárias, elas coexistem, dialogam com outras dimensões da subjetividade e são passíveis de alteração constante por se realizarem em um contexto cultural moldado por relações de poder globalmente atuantes.

É importante sinalizar a influência das relações de poder na configuração das identidades. Elas regulam as práticas sociais em que as identidades se manifestam, em que são geradas e formatadas. A combinação entre ser cis, trans, não-binário/a etc.; pobre, classe média, rico/a; católico/a, candomblecista, espírita, budista etc.; soteropolitano/a, paulista, brasiliense, carioca etc.; professor/a, médico/a, gari, auxiliar de serviços gerais, policial etc.; preto/a, pardo/a, branco/a, indígena, dentre outras, determina a qualidade da existência das pessoas justamente devido às relações de poder e valores que atravessam estas identidades. A partir destas identificações e práticas, as pessoas são inseridas nas identidades coletivas, as identidades de grupo ou *identidades sociais*, cujos traços remetem a um segmento social estruturado por discursos e convenções que lhe conferem sentido. São as identidades de gênero, identidade étnico-racial, identidade de classe, identidade religiosa, identidade profissional, identidade geracional, apenas para citar algumas.

Assim compreendo os/as sujeitos/as participantes desta pesquisa, multifacetados/as, metamórficos/as e socialmente condicionados/as aos reveses de suas identidades, porém não necessariamente passivos/as ou conformados/as. Justamente a disputa entre as forças que regulam as identidades e as forças que as contestam dá origem às perspectivas deste trabalho. Defender a inserção do debate racial no curso de Letras com inglês, por exemplo, visa a problematizar representações atreladas a uma identidade profissional, a de professores/as de inglês— assimilacionistas, alienados/as, reprodutores/as de valores eurocêntricos e estadunidenses— e, naturalmente, a identidade étnico-racial também. O movimento feminista, os movimentos homossexuais e os

movimentos antirracistas ilustram outras dinâmicas que visam a romper o processo de homogeneização de identidades pautado na referência da identidade europeia dominante— homem, branco, heterossexual, de classe média/alta. Ou seja, embora muitos dos deslocamentos próprios do processo identitário sejam neutralizadas pelo poder hegemônico, os/as atores/atrizes sociais, sobretudo dos grupos minorizados, seguem tensionando a herança cultural que absorvem ao longo dos tempos. Assim, as identidades vão sendo remodeladas na tensão entre as hierarquias tradicionais e as práticas cotidianas dos territórios e sujeitos/as subalternizados/as. (BHABHA, 2018). Dada a configuração de como valores identitários são produzidos na pós-modernidade, destaco para mais desdobramentos questões sobre a formação da identidade social de raça ou identidade étnico-racial.

4.1.1 Identidade Negra: reminiscências do além-mar

De acordo com D'Adesky (2005), a formação da identidade étnico-racial, sendo ela uma identidade coletiva, é algo para além da noção de pertencimento, está mais ligada ao sentimento de pertencimento. O autor estabelece uma distinção interessante entre estar condicionado a compor um determinado grupo por circunstâncias externas (pertencimento) e se identificar com as características distintivas que definem o grupo socialmente (sentimento de pertencimento). Ferreira (2004, p.67) ratifica o conceito ao destacar que o aspecto racial da identidade diz respeito à “qualidade de relação, ao grau de compromisso ou ao modo como a pessoa se identifica com seu grupo racial”. Para dar um exemplo simplista da questão, diria que se um indivíduo é natural de uma determinada cidade onde não reside desde o nascimento, seu vínculo com a localidade se dá apenas para fins de registros em documentos oficiais, o que configura uma relação identitária meramente de pertencimento. Neste caso, o indivíduo não partilha características distintivas da região, não desenvolveu afinidades com os costumes dos habitantes, tampouco sofreu influências dos discursos que lá circulam. Do mesmo modo, é possível deduzir que há diferença entre pertencer ao grupo étnico-racial negro — possuir a tez escura e outros traços diacríticos do/a afrodescendente — e apropriar-se da identidade negra. Pertencer ao grupo étnico-racial negro e, paralelamente, apropriar-se da identidade negra implicam uma construção social, histórica, cultural e plural que se dá em oposição, negociação e diálogo com o branco. (GOMES, 2005). Um processo dialético de aproximação e distanciamento em que o indivíduo não só aceita suas diferenças de

maneira positiva, quanto *se autoafirma* como negro/a alicerçado/a em um sentimento de pertencimento. Assim, além de compartilhar valores com o grupo étnico-racial, o/a sujeito/a desenvolve uma postura política que confronta padrões impostos para si e para a comunidade negra.

As identidades étnico-raciais constroem-se atravessadas pela idealização do branco como parâmetro. Essa condição resulta de discursos legitimados ao longo do século XIX, quando a Europa, sob a égide da superioridade científica, empreende a subordinação de países e povos da periferia mundial. Para além de eleger os níveis estruturais e culturais das sociedades, a lógica eurocêntrica incide na existência dos povos. Povos não europeus são arremessados ao outro lado do abismo, onde supostamente estariam os portadores de formas e comportamentos repugnantes pertencentes às raças inscritas como inferiores. O europeu idealizou um Outro a partir de si, como Bento (2002) bem sintetiza e, nele, projetou características negativas diversas que engendram mecanismos de inferiorização e desumanização por séculos. Essas crenças e valores são amplamente assimilados pelo imaginário coletivo e tornam-se nascedouro das identidades étnico-raciais.

No Brasil, o principal insumo para estruturação das identidades étnico-raciais advêm de aspectos fenotípicos, características físicas aparentes, como cor de pele, textura do cabelo, nariz, boca e estética corporal. As diferenças são marcadas por traços diacríticos, porém os estigmas e relações de poder atrelados a essas diferenças são implantações europeias. Em linhas gerais, de um lado, tem-se o grupo étnico-racial negro relacionado a estereótipos tais como, pobreza, maldade, incompetência, entre outras imagens negativas. De outro, encontra-se o grupo étnico-racial branco ao qual está associada uma série de significados positivos, a exemplo de superioridade estética, moral e intelectual. Como consequência, o indivíduo negro pode internalizar representações inferiorizadas, aprender a desvalorizar seu grupo racial e dissociar-se de referências negras, rejeitando a si próprio e semelhantes. (SILVA, 2001). O indivíduo branco, por sua vez, tende a naturalizar ideias de superioridade, e, ao usufruir de vantagens e privilégios estruturais, desonera-se dos conflitos raciais, mantendo-se no lugar da neutralidade e do silêncio perante as desigualdades sociais. (BENTO, 2002).

Instalado/a nessas categorias e relações decorrentes delas, encontra-se o sujeito/a professor/a nas dimensões da vida particular e profissional, implicado/a por fatores subjetivos e condicionamentos não só da identidade de raça, como da identidade de

gênero, classe, geração, dentre outras. As vivências pessoais e a atuação do/a professor/a se conectam no lugar do humano e do/a sujeito/a social, sujeito/a que está inserido/a em processos históricos e socioculturais que orientam as concepções, preconceitos, atitudes e posicionamentos expressos em sala de aula. Significa dizer que compreender como se constroem as identidades e valores dos educadores/as pode contribuir para formá-los/las para o trabalho pedagógico com a diversidade tendo como parâmetro a sua própria experiência social e cultural. (GOMES; GONÇALVES SILVA, 2011).

Diante destas as explanações, trago as informações da próxima seção com o propósito de demonstrar como propriedades das identidades étnico-raciais dos/as professores/as sob investigação se manifestaram em suas posturas frente à abordagem das questões étnico-raciais ao longo das aulas. Também como suas histórias particulares se confundem com as dificuldades ou facilidades que demonstram para lidar com a questão racial pedagogicamente.

4.1.2 Perfil dos/as cursistas: pontos conspícuos das identidades racial e profissional

A abertura desta seção traz uma citação de W.E.B Du Bois (2007) em que ele reivindica “dar sentido ao problema racial” a partir da sua experiência de “ser negro”. De maneira equivalente, esta pesquisa também visou a dar significado a experiências raciais — minhas e dos/as cursistas — integrando-as em um universo teórico no qual elas são reconhecidas como legítimas, devidamente valorizadas e, acima de tudo, explicadas dentro de um panorama sócio-histórico local e mundial.

Neste ponto em específico, as informações e histórias dos/as cursistas estão no centro do debate. Histórias cujos/as protagonistas carregam nomes dignos de menção, visibilidade e reconhecimento, mas tinha que ocultá-los/as para *garantir sua integridade e dignidade dentro dos padrões éticos de pesquisa com humanos*. À vista disso, tive dificuldade em codificá-los/as, dar-lhes números ou pseudônimos que os/as lançariam no anonimato de mais um trabalho acadêmico sobre pretos/as, sem rostos/as, corpos e identificação. Ironicamente, como centenas de milhares de outros/as sujeitos/as pretos/as, nomes e histórias apagados/as em mais de cinco séculos entre escravidão africana e genocídio de negros/as por aqui. Pensando nisso, cheguei a ideia dos reis e rainhas africanas, se os/as participantes da pesquisa não podem ser apropriadamente identificados/as que sejam homenageados/as com nomes de monarcas da África. Que isso possa traduzir sua grandiosidade, tal como o respeito e a gratidão que lhes tenho.

O grupo investigado constava de apenas dois professores homens que identifiquei como *Osei Tutu e Akhaenaton*, e sete professoras, aqui, codinominadas *Nzinga, Kahina, Hatshepsut, Nefertiti, Amina, Cleópatra e Ranavalona*. O quadro abaixo contém as primeiras informações que acessei sobre os/as cursistas através do questionário de pré-inscrição.

Tabela 5. Informações acadêmicas e profissionais dos/as cursistas.

	Idade	Titulação	Tempo de atuação docente (anos)	Vínculo Institucional	Níveis ou modalidades de atuação
<i>Osei Tutu</i> (negro)	29	Graduado	4	Escola privada	Educação Infantil
<i>Akhaenaton</i> (pardo)	24	Graduado	1	Escola privada	Educação Infantil
<i>Nzinga</i> (negra)	58	Especialista	36	Escola privada; Pública Municipal	Fundamental
<i>Kahina</i> (parda)	53	Especialista	25	Escola privada; Pública Estadual	Fundamental 2 Ensino Médio
<i>Hatshepsut</i> (negra)	54	Mestra	25	Sem vínculo profissional	—
<i>Nefertiti</i> (negra)	42	Doutora	16	Escola privada; Pública Estadual	Ensino Médio EJA
<i>Amina</i> (negra)	46	Especialista	20	Escola privada; Pública Estadual	Fundamental 2 Ensino Médio
<i>Cleópatra</i> (branca)	34	Graduada	5	Escola Pública Estadual	Fundamental 2 Ensino Médio Técnico
<i>Ranavalona</i> (parda)	71	Especialista	40	Escola privada	Ensino Médio

Osei Tutu e Akhaenaton são jovens professores que atuam na educação infantil em escolas privadas da cidade. *Akhaenaton* era recém-graduado. Fez o curso de Letras em uma universidade privada por meio de uma bolsa social ofertada pela própria instituição. De origem humilde, morador de bairro periférico, homossexual,

candomblecista e pardo, muitas vezes, narrou seus conflitos de identidade em função do seu tom de pele mais claro que contrasta com traços negroides irrefutáveis—cabelo crespo, nariz largo, lábios grossos. Ele atua na única escola de educação infantil da cidade cuja proposta curricular é pautada em referências ameríndias e africanas com vistas a uma perspectiva decolonial de ensino. A primeira experiência de trabalho neste contexto diferenciado parece ter sido fundamental para motivá-lo a buscar formação aprofundada sobre as questões étnico-raciais tão cedo na carreira, já que não teve qualquer contato com o tema na universidade assim como a maioria dos/as cursistas.

Na experiência racial de Akhaenaton, sobressai o aspecto dos conflitos entre o tom de pele e a busca pela identificação racial por meio da opinião alheia. Ao longo do curso, suas narrativas ilustraram os efeitos da miscigenação na mentalidade do/a brasileiro/a regular, sendo mote para discussões acerca da ideologia do branqueamento e da fragilidade da ideia de *invisibilidade da cor*, por exemplo. Seu tom de pele era tomado como referência para ilustrar eventos com sujeitos/as das histórias dos/as colegas também. Geralmente, histórias que retratavam a propriedade de o/a pardo/a transitar entre identidades sociais de raça a depender do que o contexto impõe ou do que lhe convém. No grupo, Akhaenaton foi carinhosamente alcunhado de *afro bege*.

Osei Tutu estava finalizando o curso de Letras em uma universidade pública. Também de origem humilde e morador de um dos bairros mais afastados do centro da cidade, Osei Tutu frequentemente sinalizava sua dificuldade para concluir a graduação em função de questões de ordem afetiva e psicológica. Em suas narrativas, destacaram-se as dores que sofreu por ser negro e por assumir a homossexualidade frente a uma família de base cristã. Os constrangimentos que relatou foram vividos no âmbito da igreja, de locais de trabalho, até da sala de aula, neste caso, composta por crianças. Suas histórias traziam, com relevo, as marcas de opressão provocadas por sua raça, sexualidade e origem social, demonstrando a importância de acionarmos o conceito da interseccionalidade (CRENSHAW, 2009; AKOTIRENE, 2019) para pensar as experiências sociais dos/as sujeitos/as. Não duvidava que as dificuldades acadêmicas e outras vulnerabilidades de Osei Tutu pudessem ter relação com as opressões decorrentes do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado articulados nos setores sociais. Ele declarava que as aulas do curso eram revigorantes e um espaço onde se sentia à vontade e acolhido.

Ainda pensando sobre interseccionalidade, informo que a turma constava de seis mulheres heterossexuais, três delas se autodeclararam negras, duas pardas e uma branca.

Assim sendo, a turma do curso voltado para relações étnico-raciais e cultura negra no ensino de inglês era formada basicamente por mulheres negras. Interessante observar que o curso de Letras parece ser eminentemente feminino mesmo. Ao longo de minha formação, em todas as turmas em que estudei, mulheres eram a maioria. No quadro docente das universidades, o perfil feminino se repete (o racial, não). Provavelmente, isso explica a presença marcante de mulheres nesta formação também. No entanto, resta problematizar porque apenas uma pessoa branca se dispôs a participar de um curso com esta temática. Recomendo este aspecto para reflexão e sigo com a apresentação das sujeitas da investigação.

Nzinga era a cursista com o segundo maior tempo de formação e docência do grupo, quase 30 anos de atuação em escolas públicas, privadas, em cursos de idioma e de formação de professores. Seu nome e trajetória são conhecidos pela maioria dos/as profissionais de ensino de inglês da cidade de Salvador, a presença dela na turma agregou o conhecimento e a lucidez que só a experiência garante. Embora já colecionasse inúmeros certificados de cursos sobre metodologias e técnicas de ensino de inglês — e, ao contrário do que se espera de alguém finalizando a carreira —, *Nzinga*, assídua e dedicada, sempre se mostrou disposta a aprender. Segundo ela, faltava-lhe a vivência de uma formação sobre questões raciais, assunto que lhe era caro. *Nzinga* contou muito das suas práticas abordando tópicos como *Identidade Negra* em suas aulas na escola pública, de forma intuitiva, como denominava. O curso a inquietava e ela ansiava por aplicar imediatamente os conhecimentos adquiridos. Os relatos da sua mobilização no ambiente de trabalho não tardaram. *Nzinga* tinha pressa em desenvolver ações e ter resultados.

Kahina é uma mulher madura, também com larga experiência na rede pública e privada. Ela chamou atenção para um dos problemas de trabalhar nestes contextos: em um cenário, sente-se descontente por não contar com mais recursos para atender às expectativas de estudantes carentes, mas empenhados/as; no outro, frustra-se ao lidar com alunos/as que esnobam as aulas de inglês por contarem com o privilégio dos cursos livres. *Kahina* se considera parda, embora possa ser facilmente entendida como branca a partir dos parâmetros sociais brasileiros de *leitura de cor*. Prova disso apresenta-se quando declara não perceber impacto das questões raciais em sua vida, o que justifica alegando viver entre negro/as em várias esferas. Talvez, o fato de *Kahina* ser candomblecista e profundamente ligada a fundamentos de matriz africana explique sua dificuldade de enxergar seu corpo como não-negro. Durante o curso, algumas vezes, o conflito da

identificação racial dela se tornou tema. Triste constatar que a conexão ancestral de Kahina com o povo negro não altere a infalibilidade do racismo de base fenotípica.

A jovem senhora *Hatshepsut* é formada em Letras, ensina inglês, mas não oficialmente. Com longa vivência em localidade germânica, através dela, conhecemos bastante dos prazeres e dissabores de ser uma professora negra de alemão em contexto estrangeiro e na Bahia. Invariavelmente, suas extensas falas traziam informação de experiências raciais não só suas, histórias de outras pessoas também eram rememoradas para ilustrar situações que lhe causavam indignação. De maneira mais recorrente, ouvimos sobre uma escola alemã de educação infantil, sobre um grupo de pesquisa em língua, assim como sobre suas intervenções polêmicas em reuniões de pais e mestres, em assembleias como representante estudantil e em outras comissões. Entre a militância vigorosa e a utopia, a postura problematizadora de Hatshepsut convocava interlocuções estratégicas com instâncias que pudessem garantir soluções para qualquer problema posto. No curso, ela buscava explorar perspectivas teórico-metodológicas para pensar as questões étnico-raciais no ensino-aprendizagem de alemão, temática de sua pesquisa de doutorado.

Nefertiti tem mais de vinte anos de docência em escolas de diferentes níveis e cursos de idiomas, além de ter atuado em cargos de coordenação pedagógica. Tem formações nacionais e estrangeiras no ensino de inglês, é doutora em Literatura, porém sua instrução extrapola redomas disciplinares. Sua história estampa bem os empecilhos sociais que costumam obstruir a vida da maioria das mulheres negras. No entanto, a raça, o gênero e a origem pobre não foram impedimento para que Nefertiti alcançasse cada um dos objetivos acadêmicos e profissionais que traçou para si. Sua determinação e conquistas nunca foram informadas por ela. Nas escassas narrativas, entendemos seu compromisso de incentivar o sucesso de outros/as membros/as e setores da comunidade negra. O som de sua voz não era habitual. Durante o curso, trazia consigo um semblante sério, sem sisudez. Parecia refletir sobre o que acontecia todo o tempo. Suas expressões só alteravam quando declaravam algo com que parecia concordar, sua opinião havia encontrado um/a mensageiro/a. Às vezes, não se trata de *não ter voz*, trata-se de compactuar e sentir-se representada pelas dores dos/as outros/as. Mantinha-se na escuta.

Amina também ergueu duas décadas de carreira como professora de inglês em escolas públicas e privadas e orgulha-se muito de sua escolha profissional. Em relato escrito, Amina declara nunca ter notado atitudes racistas direcionadas a si, embora cite

uma situação discriminatória vivida na infância em seguida, esta lembrança reivindicou presença. Possivelmente, Amina tenha naturalizado opressões por muito tempo. Inclusive a ausência de corpos semelhantes ao seu no primeiro curso de inglês ou nos locais onde transitou após ascensão social. Pode, ainda, ter permitido que seu declarado complexo de inferioridade de outrora perturbasse a interpretação mais acertada de suas experiências racializadas. Amina confessou ter se emocionado ao encontrar uma professora negra como ministrante do curso. Cada aula, parecia revelar mais do mundo real para ela. Sua leitura mudou! Mostrava-se decepcionada por não ter problematizado o mundo antes, porém entusiasmada por ainda ter tempo para *fazer a sua parte*. Amina deveria saber que, como mulher negra e educadora, falar em *fazer a sua parte* torna-se um pleonasmo.

Cleópatra tem apenas seis anos de licenciada em Letras, mas sua experiência docente já agrega escolas, curso de idioma e universidade. *A priori*, ensinar inglês foi uma alternativa para a impossibilidade de atuar como atriz, sua formação primeira. Já adulta, o comentário racista de um amigo branco a indignou muito, despertando sua atenção para a perversidade do racismo *dos bons*. Tornou-se vigilante. A única cursista a se declarar branca, abandonou o *parda*, racializou seu corpo. Atribuía parte de sua conscientização racial à paixão pela literatura negra trabalhada por professoras negras de Letras. No curso, sua participação era intencionalmente passiva. Queria aprender com quem julgava ter a ensinar. Uma vez, relatou o desconforto de ouvir as experiências de racismo dos/as colegas, enquanto constatava a extensão de seus privilégios. Cleópatra sabe que não pode impedir todas as *benesses* que a cor lhe garante, mas seu discurso e conduta fazem crer numa branquitude crítica tangível. Hoje, seus estudos de mestrado conferem o lugar de tema ao branco. Caminho que poucos/as têm coragem de percorrer.

Ranavalona é professora de inglês há mais de quarenta anos, tem longa trajetória em escolas privadas renomadas e cursos pré-vestibulares de Salvador. Iniciar sua carreira aos 23 e, pouco depois, tornar-se a provedora da casa em decorrência do falecimento de seu pai é motivo de grande orgulho para ela. Aliás, Ranavalona se orgulha de várias escolhas, muito corajosas de fato para uma mulher cuja juventude se passa na década de 1970, em plena ditadura militar. Entre elas, viver com um homem (branco) separado sem oficializar o matrimônio, enfrentar a rejeição da família em razão disso e, mais tarde, separar-se dele em recusa a ter sua constante busca por independência questionada. Também assumiu sozinha a criação do filho, morou fora para estudar e declara ter mantido os estudos a vida toda. Mulher negra parda, Ranavalona não fez qualquer alusão

a experiências raciais nos seus escritos. As conquistas de ordem profissional e financeira parecem prevalecer para ela. Gostaria de acreditar que minha primeira professora de inglês negra realmente não teve vivências desta natureza, mas seu silêncio e choro tímido em algumas aulas comprovam que há um abismo entre sentir e ser capaz de falar de certas dores. E há um fosso ainda maior quando não se enxerga o que reside por trás delas.

Traçados os perfis dos/as reis e rainhas da pesquisa, cabe explorar alguns traços identitários de raça deles/as observados ao longo da formação e apresentar como acredito que eles repercutiram na sua disposição para trabalhar com as temáticas raciais. Para analisar as questões dos/as cursistas negros/as, acionei os estágios de construção da identidade afrodescendente de Ferreira (2004) e, para a análise dos dados das cursistas *socialmente brancas*, visitei estudos sobre a identidade racial branca e branquitude.

4.1.3 Navegando rumo a si mesmo/a

O comportamento manifesto por Akhaenaton, Osei Tutu e Amina permitiu observar a grande influência do debate racial e do convívio com outros/as professores/as negros/as no seu processo de construção identitária e engajamento pedagógico com a temática. No caso de Akhaenaton, ao contrário da dificuldade inicial de lidar com a oscilação da leitura de sua cor/raça pelas pessoas, ele parecia convencido do seu pertencimento ao grupo étnico-racial negro. Para além disso, ele parecia mais certo do quanto a situação do pardo no Brasil está atrelada a um processo histórico de embranquecimento ideológico e fenotípico da população. Dentro da perspectiva dos estágios para a construção da identidade afrodescendente de Ferreira (2004), Akhaenaton parece estar transitando entre o *estágio de submissão*: fase em que o indivíduo negro está inconscientemente imerso nos valores da cultura branca dominante, aceita e se submete a eles e o *estágio de impacto*: momento em que o sujeito tem experiências desestruturantes que o levam a um choque de valores e a revisar as referências que traz enraizadas sobre o universo branco.

Eu me olhava no espelho e sentia certa dificuldade de entender que eu era negro, mesmo tendo um fenótipo negroide, por conta do tom de pele que julgava não ser retinto o bastante para ser negro.

[...] Criei coragem e decidi deixar meu cabelo natural crescer como forma de me aceitar ainda mais como negro. E foi justamente no ano passado, aos vinte e três anos que descobri como era meu verdadeiro cabelo e claro, eu tive que juntar forças para superar uma família inteira dizendo que meu cabelo grande estava horrível e que eu estava com cara de maluco.

Os excertos acima retratam dois momentos históricos de Akhaenaton. Vê-se que, em vez de se manter numa posição passiva sobre si, assimilando valores do grupo branco e se permitindo classificar de acordo com o grau de aceitação de cada contexto ao seu corpo, ele demonstra uma tomada de consciência sobre a ineficácia destes valores na garantia de benefícios reais para ele, sobretudo psicológicos. Ele passa a se posicionar como negro e sedimenta o *sentimento de pertencimento* a este grupo. Não se trata mais de ser considerado branco às vezes, mas de perceber que as limitações do seu trânsito social, bem como suas dores se relacionam mais com aquelas das pessoas que compõem o grupo étnico-racial negro. A identificação se tornou inevitável. Acredito que não há coincidência no fato de três entre as cinco atividades de sua autoria no livro *Black Matters Matter* (doravante BMM) terem os temas *identidade* e *estética negra* como plano de fundo.

As opressões que operam sobre a trajetória de Osei Tutu são de cunho racial, sexual e religioso e o instalam no estágio de submissão também. Percebe-se que estas forças o prejudicaram sobretudo no desempenho de atividades acadêmicas e profissionais. A quietude, a insegurança das falas e a fuga das atividades mais formais do curso reforçam sua dificuldade de avançar em empreendimentos que considera difíceis ou grandiosos.

Nunca fui de postergar os meus sonhos, mas tem sido muito difícil conciliar os estudos, trabalho e ainda a família. Fiquei dois anos sem condições de entrar na universidade. Pois, toda vez que entrava a minha pressão subia, tinha aumento das batidas do coração. Desenvolvi um início de uma síndrome do pânico. A terapia tem me ajudado a trabalhar os meus medos e ansiedades.

O comportamento relatado pode exemplificar a crença em uma suposta inferioridade intelectual e incompetência do negro, consequência da naturalização de representações negativas a partir da mentalidade histórico-cultural eurocêntrica. Ao longo do curso, Osei Tutu foi demonstrando uma confiança crescente, embora tímida, que culminou na entrega de duas das atividades do curso no último dia de aula. Significou muito para quem nunca havia entregado nenhuma.

Algumas experiências vêm me estabilizando, como este curso, que foi um divisor de águas em minha vida e que tem sido um alicerce para eu continuar nessa luta diária.

Acredito que Osei Tutu ainda se encontra no estágio de submissão, ele parece acreditar que suas dificuldades decorrem de fatores internos, de alguma incapacidade de realizar o que é esperado. De acordo com Ferreira (2004), ele estaria em um momento de transformação ou ressocialização, um estágio em que ocorre a falência das referências

raciais anteriores, mas ainda há espanto frente à necessidade de construção de uma *nova identidade* baseada em novos valores. Talvez, o curso tenha instaurado este estado de vertigem identitário, o que é um avanço de todo modo. No processo de elaboração do BMM, Osei Tutu se ausentou bastante dos encontros, também demonstrou muita dificuldade para elaborar atividades, “basta uma”, eu insistia. Bem ao final do trabalho, auxiliado pelo grupo, ele conseguiu participar do livro. Meses mais tarde, soube que Osei Tutu estava trabalhando em um curso de inglês cujas aulas são pautadas em conteúdos raciais. Sorri.

Amina apresentou o processo de transformação mais abrupto entre aqueles/as que pareciam partir do estágio de submissão. Inicialmente, o traço mais marcante da relação dela com sua identidade racial era a negação da interferência desta variável nos eventos de sua vida, assim como certa preocupação em manter boas maneiras e elegância nos meios mais elitizados onde transitava. Ela não era uma *negra qualquer*.

A maioria dos estudantes do EBEC (curso de inglês) era branca, havia apenas alguns negros. Não consigo lembrar de nenhum episódio de racismo contra mim, nem por parte de professores nem de estudantes. Naquele tempo, eu era muito tímida e tinha complexo de inferioridade porque eu me sentia fora do padrão, mas isso não me impediu de ir em frente.

A conquista do acesso à educação, ao trabalho, ao lazer, neste caso, também à língua inglesa, conduz Amina a se sentir em um lugar mais elevado dentro do seu grupo racial, porém o mesmo não acontece nos locais onde costumava ser a única negra. Fanon (2008) explica que o preto percebe a fragilidade dos conceitos de que se apropria para se destacar entre os seus quando está diante do branco. Sob o olhar do branco, ele não percebe a equiparação de lugares que deseja, então, sente *o peso da melanina*.

Tenho muitas amigas brancas, então saio com elas, viajo [...] eu sou a única negra, negra, entre elas [...] elas namoram homens brancos, por muito tempo, eu só conseguia ver beleza em homens brancos também, mas nem todos se sentem atraídos por mulheres como eu, minha ficha foi caindo [...]

Amina se insere em contextos elitizados junto com pessoas consideradas racialmente padrão, porém não deixa de experimentar a relação racial assimétrica proveniente da ideologia racial dominante. Embora tenha sido incluída em uma conjuntura privilegiada devido a um *status* financeiro favorável, a branquitude predominante nestes espaços não se modificou em relação a ela. Inclusive, o fato de estar constantemente entre brancos buscando aceitação e valorização pode ter contribuído para seu assumido complexo de inferioridade. Este comportamento pode ser associado ao estágio de submissão quando, primeiro, ela descarta a importância da raça para sua vida,

depois quando se afasta das referências do grupo ao qual pertence e incorpora referências do que seriam eminentemente valores brancos.

No entanto, ao longo do curso, Amina esboçou um grande deslocamento entre o que parecia uma profunda situação de racismo internalizado para um estágio identitário engajado com a valorização de sua negritude. A mudança de postura apresentada extrapolou a atitude de reconhecer sua identidade negra. Havia uma sensível necessidade de se entregar ao processo de *tornar-se negra* integralmente, traço que é possível comprovar no relato do dia em que esta mulher de quase 50 anos surgiu usando tranças-afro pela primeira vez na vida

[...] isso é fruto de uma mulher negra que, hoje, se reconhece primeiro pela consciência racial, depois pelo corpo marcado pela cor, cabelo e ancestralidade. Resolvi colocar tranças como uma forma de provar pra mim mesma que eu posso ser quem eu quiser e desejar independente da leitura do outro.

Os redimensionamentos de Amina não foram apenas estéticos. As informações que remetiam à África, valores africanos, cultura negra e às questões étnico-raciais se tornaram assuntos caros para ela, sem contar a forte disposição que passou a demonstrar para combater a discriminação racial. Ao final do curso, estava decidida a iniciar o curso de Psicologia, um sonho antigo, e enfocar seus estudos nos efeitos emocionais e mentais do racismo em pessoas negras. E vale dizer que ela já está fazendo a graduação em Psicologia. Realmente acredito que a formação não só contribuiu para o desenvolvimento da consciência racial de Amina quanto para a emergência de um ativismo veemente contra as chagas do racismo. Por fim, registro que Amina elaborou sete atividades para o BMM, cinco delas voltadas para o debate da representação do negro na mídia.

4.1.4 As águas da estratégia: articulações em prol do coletivo racial

Vivências de negritude no sentido mais político do conceito definitivamente podem ser identificadas nas narrativas de Nzinga, Hatshepsut e Nefertiti. Elas parecem carregar uma subjetividade típica de quem ocupa a base da pirâmide social, isto é, como mulheres negras retintas conhecem na pele o efeito das desigualdades sociais (a propósito, incluo Amina neste bojo, entendendo apenas que ela estava experimentando outra fase da construção identitária). Os sentidos inscritos nos relatos destas sujeitas transcendem sua própria história, são experiências individuais, porém se inserem em um coletivo tão amplo que suas ações e discurso podem mobilizar a identificação de mulheres pretas de todos os

lugares. Sua condição subalternizada encontra esteio em reflexões clássicas de Freire (2013):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão? Quem mais que eles para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis da sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela. (FREIRE, 2013, p.43).

Porém o conhecimento destas mulheres não se esgota na esfera do empirismo, elas usufruem da oportunidade de estarem nos espaços acadêmicos utilizando este *privilegio epistêmico* das bases em favor do seu coletivo racial. Tal qual descrito por Collins (2019), elas são *outsiders within* (forasteiras de dentro). Seus perfis dialogam, demonstram que elas já se encontram em uma situação de pertencimento racial mais articulada. Nzinga, por exemplo, narrava suas experiências racializadas com serenidade e consciência. A forma problematizadora com que reagia a investidas racistas para consigo e seus filhos traduziam a maturidade adquirida ao longo da vida para lidar com a questão. Como professora de inglês preta, Nzinga queria aprender a falar de raça e racismo com propriedade em suas aulas, desejava qualificar as iniciativas que já tinha por meio dos fundamentos teóricos que o curso ofereceria.

Apesar da aproximação no final da carreira, acredito que ainda posso por em prática muito do que aprendi [...] sinto que me apropriei de conhecimentos que farão grande diferença no embasamento teórico[...] na criação e adaptação de atividades. As discussões durante as aulas me proporcionaram um sentimento de fortalecimento para trazer '*racial contents*' para a sala de aula. Nos fortalecemos como pessoas ao dividir nossa angústias e conquistas[...]

A postura de Nzinga caracteriza um trânsito entre o *estágio de militância*: estágio em que o indivíduo está familiarizado com aspectos da sua identidade, reconhece os símbolos de *branquidade* a serem desconstruídos e deseja ampliar conhecimentos sobre sua própria história e cultura, e o *estágio de articulação*: momento em que já se possui um olhar politizado sobre seu grupo racial, e ele se torna a principal referência. Sobre referência, a título de curiosidade, há quase 30 anos, Nzinga já havia batizado seus filhos com nomes africanos.

O traço mais saliente do estágio de articulação tem a ver com mobilizar a negritude para por em prática planos de ação em prol do grupo racial negro, contribuindo, assim, para o crescimento coletivo. (FERREIRA, 2004). Invariavelmente, Nzinga se mostrava incomodada com situações que julgava injustas em seu entorno acadêmico: alheamento dos/as colegas professores/as para o debate racial; falta de projetos voltados para os/as

adolescentes em condições de vulnerabilidade; descaso do governo para os arrombamentos constantes da escola onde trabalha; escassez de iniciativas públicas para a democratização do ensino de línguas entre outras insatisfações.

Nzinga é uma mulher de ação. Já nas primeiras aulas, ela adaptou um questionário em que eu inquiria como o grupo relacionava raça ao ensino de inglês e o encaminhou aos/às seus/suas colegas de trabalho como forma de incitá-los/las a refletir sobre o mesmo assunto. Inquieta, suas intervenções mais comuns giravam em torno do questionamento: *e o que a gente pode fazer pra mudar isso?* A respeito desta formação, ela afirma

[...] o curso despertou outras inquietações vividas ao longo da minha carreira, especialmente na rede pública [...] vou continuar questionando, solicitando um olhar justo para os nossos alunos negros, pardos, afrobegs [...] que vivem às margens de saberes específicos de sua etnia.

Para o BMM, Nzinga contribuiu com sete atividades, em suas palavras, “apenas sete” porque não havia tido tempo de amadurecer outras tantas em que pensou.

Hatshepsut também parece transitar entre o estágio da militância e o da articulação devido ao seu perfil ativista, embora sem aderir a ideias, em sua opinião, controversas dos movimentos negros com os quais teve contato. Sua história engloba dilemas, reveses e manifestações de resistência em diferentes cenários locais e estrangeiros. A infância de menina negra de classe média, cercada de amor e com acesso à educação de qualidade em escola tradicional de Salvador garantiu-lhe vivências de racismo na esfera do estranhamento a sua presença, subestima da sua capacidade intelectual e do desdém da sua estética negra. Situações que se estenderam à fase adulta, especialmente, em locais de trabalho onde a posição de profissional competente, com várias formações e fluente em duas línguas estrangeiras acionou o preconceito de estudantes, pais e colegas de trabalho.

[...] fui convidada pelas diretoras, que eram também donas da escola, que respeitavam o meu trabalho e apostaram na minha competência. Então os pais tiveram que me engolir. Muitas vezes me sentia cansada, não fisicamente, mas psicologicamente, pois precisava trabalhar dobrado para mostrar que sou competente.

Arrisco dizer que a angústia de Hatshepsut encontra eco na história de todas as mulheres negras presentes em lugares destoantes daqueles que a sociedade designou para ela. Ser a ‘única da raça’ em espaços e posições endereçadas para a elite confere-nos o peso de representar positivamente todo o grupo racial. Intimamente, cabe-nos ‘limpar o nome’, corrigir a história e afastar os estereótipos imputados a nós, como uma ‘taxa

social' por estarmos onde não deveríamos. Nas palavras de Kilomba (2019), este essencialismo que resume a pessoa negra à raça subtrai o seu direito à subjetividade e a encerra na triplicidade corpo, raça e história.

As aulas se tornaram o lugar de compartilhamento de histórias em que Hatshepsut atuou para assegurar o usufruto de direitos para pessoas negras em situação de fragilidade. Em seu repertório, abundavam exemplos reais das problemáticas levantadas pelos textos teóricos. Era notória a atitude de demarcar sua bagagem de militância, a fim de afirmar seus valores raciais e estabelecer uma relação de solidariedade com os pares naquele grupo de professores/as.

[...] lutar contra tudo isto é um gasto de energia muito grande, que nem sempre a gente sabe de onde tira [...] sou confrontada o tempo todo com as questões étnico-raciais, mas me sinto muito à vontade com as parcerias que tenho feito. Tenho voz, sou ouvida, movimento, agito, provoco mudanças, tenho liderança e responsabilidades. Tudo isto a partir do meu lugar como mulher negra!

Hatshepsut apresenta marcas contundentes do estágio de militância em movimento para o estágio de articulação, assinalado tanto na preocupação em contribuir para o processo identitário dos/as colegas (uma função protetora), quanto no objetivo de estender a experiência daquele curso a outros/as professores. Frequentemente, ela reivindicava a ampliação e continuidade do projeto e reclamava do fato de ser uma iniciativa isolada naquela universidade. No caso de Hatshepsut, acredito que o curso contribuiu para qualificar seus mecanismos pessoais de resistência com fundamentação teórica, assim como sedimentar seu senso de compromisso com o coletivo. O BMM conta com uma atividade de sua autoria. Para ela, a proximidade maior com o ensino de alemão nos últimos anos fragilizou sua prática com a língua inglesa.

Embora pareça se encontrar entre os estágios de militância e articulação assim como Nzinga e Hatshepsut, a professora doutora Nefertiti aparenta ter um controle maior sobre suas emoções no trato das questões raciais. Ela traz a placidez de quem analisa as questões com cuidado com foco em traçar soluções antes mesmo de manifestar qualquer parecer. Não se percebia alteração de ânimo em suas poucas falas independente do assunto. Suas intervenções precisas revelavam a determinação da menina negra que sempre soube que alcançaria tudo o que desejava, a despeito da origem pobre, da falta de referências no bairro periférico e do esforço adicional que empregaria para isso.

Getting into the university only studying by myself, without attending a preparatory course was a surprise to everybody but me because I knew how hard it was, how much effort I made and how much faith I had.

I am aware that I spent twice or three times more time and effort to accomplish my goals than my white, medium class, college classmates to do the same things and that is why I define my pedagogical identity as a motivator.⁴⁷

Somado ao seu equilíbrio natural, Nefertiti tem experiência em cargos de coordenação pedagógica, talvez a prática de integrar pessoas diversas, até antagônicas, em prol de um objetivo superior tenha favorecido seu senso de objetividade. Esta característica se aproxima do que Ferreira (2004) chama de fase de *emersão do estágio de militância*. Nesta fase, a identidade e a autoestima já se encontram positivadas e a energia pessoal se volta para a reversão da discriminação racial e valores de matriz africana, porém sem radicalismos.

Um traço que pode indicar o avanço de Nefertiti para o estágio identitário de articulação é o firme propósito de consolidar redes de solidariedade na comunidade negra, tanto divulgando iniciativas e empreendimentos de pessoas negras quanto priorizando consumir produtos e serviços desta origem. Era comum ouvi-la pedir indicações de profissionais negros/as tanto para atender a demandas particulares, quanto para encaminhá-los/as para vagas de emprego de que eventualmente tinha conhecimento. Observar as ações e discurso de Nefertiti me leva a pensar em como ela se alinha a umas das premissas da teoria do empoderamento conforme explanada por Berth (2019). Ou seja, dentro dos seus limites de atuação como indivíduo, esta cursista desenvolve estratégias para iluminar as potencialidades de seus pares vitimados/as pelos sistemas de opressão. E, como explicitado, suas ações não se restringem ao contexto educacional no qual ela está diretamente inserida.

No curso, seguramente, Nefertiti adquire ferramentas para vincular o compromisso racial com ações pedagógicas no ensino de inglês e consolida seu ativismo consciente nos espaços formativos em que está presente. Inclusive, a partir da experiência, ela já redigiu e publicou dois artigos científicos.

Este curso se tornou um marco na minha caminhada pessoal, profissional e acadêmica porque me fez pensar sobre a epistemologia do ensino de língua inglesa, consequentemente, me fez refletir sobre a minha formação e minha prática como professora de inglês.

⁴⁷ Entrar na universidade estudando sozinha, sem frequentar um curso preparatório, foi uma surpresa para todo mundo mesmo para mim, porque eu sabia quão difícil foi, quanto esforço eu fiz e quanta fé eu tinha. Estou consciente de que dediquei duas ou três vezes mais tempo e esforço para alcançar os meus objetivos do que meus colegas brancos de classe média (dedicariam) para fazer as mesmas coisas e esta é a razão de eu definir minha identidade pedagógica com uma (professora) motivadora. (tradução minha)

O BMM conta com cinco atividades da autoria de Nefertiti, entre as temáticas escolhidas por ela, predomina o trabalho com personalidades negras proeminentes em diversos setores sociais e áreas de conhecimento.

4.1.5 A favor do vento: privilégios— capital irrecusável

Kahina e Cleópatra são mulheres *socialmente brancas*, isto é, indivíduos cujos traços fenotípicos conduzem à associação dos seus corpos ao grupo étnico-racial branco, o que lhes garante compartilhar os privilégios, benefícios e funções simbólicas atreladas à classe/raça dominante. Diferente do conteúdo disposto no perfil dos/as demais cursistas, a trajetória racial delas se destaca pela ausência de eventos de opressão (de raça). A título de exemplo, Kahina e Cleópatra nunca tiveram dificuldade de encontrar imagens de sujeitos/as parecidos/as consigo na mídia, nos livros e em lugares e posições de poder durante a infância; não costumam ser confundidas com serviçais nos lugares; não são impedidas de adentrar, nem são perseguidas por desconfiança em lojas ou bancos; dificilmente terão sua competência questionada em razão da sua cor; não sofrem desconforto racial em espaços elitizados por serem as únicas de sua raça, assim como é improvável que sejam interrogadas quanto à origem dos seus bens materiais em qualquer circunstância. Estas são algumas das experiências narradas pelos/as cursistas negros/as ao longo do curso que são completamente desconhecidas por Kahina e Cleópotra.

Entre outros fatores, a isenção de vivências discriminatórias permite a internalização da superioridade racial, bem como garante mais disposição intelectual e emocional nas relações e interações na sociedade. Compreende-se, assim, que ser branco/a ou considerado/a branco/a se torna uma espécie de acelerador e facilitador das dinâmicas sociais, este fenômeno acontece nas simples às mais elaboradas circunstâncias, e não se trata apenas de um capital simbólico operando em dimensões abstratas, tem a ver com um capital material que assegura ganhos palpáveis, tais como bens e propriedades mesmo.

No formulário de inscrição do curso, Kahina se autodeclarou parda. De fato, Kahina pode ser alocada entre os/as pardos/as no Brasil da mestiçagem generalizada, porém sua pele clara e a trajetória de vida confortável afastam-na da realidade subalternizada da maioria dos pardos/as brasileiros/as. Isso parecia não significar muito para Kahina cujos vínculos afetivos e religiosos com a comunidade negra fortaleciam sua

convicção de estar totalmente desvinculada do grupo racial branco. Em vista disso, ela fazia questão de enfatizar a presença de negros/as entre seus familiares ascendentes como se quisesse justificar o seu pertencimento.

Pela certidão de nascimento, sou parda: porém, avós e bisavós paternos, negros.

Kahina é candomblecista, amante da cultura negra, já se relacionou com homens negros e, desta forma, acreditava ter construído seu lugar dentro deste grupo racial. Ao ser questionada quanto aos impactos das relações étnico-raciais em sua vida, responde

Lido com pessoas negras, tanto no âmbito familiar, de amigos e profissional; então, não percebo que isso impacte a minha vida.

A resposta de Kahina revela o que ela buscava negar: ela não carrega os estigmas da cor preta consigo no seu cotidiano, do contrário, os impactos seriam bem perceptíveis.

Por certo, Kahina não se encaixaria no arquétipo da branquitude acrítica, segregacionista e narcisista. Por outro lado, o fato de precisar justificar sua identidade racial já informa que ela se aproxima mais do fenótipo branco e goza do poder conferido aos/às brancos/as e pardos/as disfarçáveis de dizer-se negra quando quiser— o que tende a ser admirado como atitude de bondade ou solidariedade a este grupo racial. Enquanto na outra extremidade, encontram-se os/as negros indisfarçáveis sendo cotidianamente violentados ao assumir sua identidade, origens, saberes ancestrais, até a estética do próprio corpo.

Ainda que Kahina queira se posicionar em um lugar racial mais próximo do grupo considerado inferior, ela está fechada na leitura social da sua pele clara (brancura), como os negros estão condicionados a sua negrura (FANON, 2008), portanto a postura política mais adequada para ela seria a de reconhecer a fragilidade do seu *dizer-se negra* no âmbito da classificação racial de base cromática do Brasil. Ademais, há um grande perigo na não afirmação identitária de pessoas brancas ou ‘lidas como brancas’, esta postura sugere que as distinções raciais não são concretas, que seriam frágeis ou instáveis, anulando as pautas reivindicatórias das outras raças por equivalência de direitos. As condições de opressão reais e cotidianas a que as minorias são submetidas não devem se perder no discurso cínico do ‘*somos todos iguais*’.

O acesso ao nosso curso alterou pouco o pensamento de Kahina sobre identidade social de raça, o sentimento de pertencimento parece ser uma instância muito particular mesmo. Após meses de curso, todas as vezes em que era questionada novamente sobre

como se classificaria, calava-se e sorria. Ao que tudo indica, do ponto de vista racial, há uma lacuna entre como Kahina se sente e como seu corpo e condição social se realizam no país do racismo de marca. Se tivesse uma visão distante dela, poderia dizer que tal conduta retrata um mecanismo de defesa do ego, melhor descrito por Kilomba (2019), através do qual a negação, a culpa e a vergonha conduzem pessoas brancas a repelirem a sua própria branquitude. Mas, em seu caso, acredito que ela seja mais uma parda clara no limbo das identidades raciais em um contexto pigmentocrático com uma profunda necessidade de afirmação da sua ancestralidade.

No último dia de aula, fiz uma breve apresentação sobre o Baobá, árvore símbolo de culturas africanas tradicionais. Após fazer menção às simbologias e características dela— tais como o fato de viver mais de 3 mil anos; de ser considerada um elo entre o mundo material e sobrenatural e de simbolizar a renovação perpétua, entre outros signos—, declarei que o Baobá seria a marca de longevidade de nosso grupo e presenteei todos/as com um colar que trazia esta árvore como pingente. Meses mais tarde, Kahina nos surpreendeu com a foto abaixo. Ela havia tatuado um Baobá em seu braço esquerdo, lado do coração.

Figura 9. O Baobá: tatuagem de Kahina.



No viés individual da sua identidade racial, Kahina segue desafiando rótulos. Hoje, mesmo reconhecendo que não compartilha as opressões do racismo com os/as pardos/as mais negróides e pretos/as, ela se recusa a ser associada ao grupo racial responsável por fomentar estas opressões. Há duas atividades de autoria de Kahina no BMM, uma delas retrata como se dá o racismo na Bahia.

Bento (2002) e Cardoso (2010) afirmam que a elite é responsável por retroalimentar a ideia do branco como referência para a espécie humana, e esta ideologia

segue perpetuando desigualdades no âmbito econômico, político e social em níveis subjetivos e objetivos. Cleópatra parecia consciente disso, sabia das *benesses* que a pele clara e a textura lisa do cabelo lhe proporcionavam, especialmente quando se deu conta que não tinha o que relatar nos momentos dedicados ao compartilhamento de experiências raciais. Ela confessou se sentir desconfortável com as histórias de discriminação dos/as colegas, até envergonhada, e, não raro, se emocionava junto com eles/elas:

Quando chegavam os momentos que eram muito das dores, muito das vivências, eu não tinha o que falar, eu pensava: velho, eu tenho mesmo que absorver tudo o que estou ouvindo aqui.

*I have never suffered from racial prejudices. I used to identify myself as “parda”, but now I see the impact of this, and how I am privileged because of my color and traces, so, even ashamed many times [...]*⁴⁸

Embora tenha sido a única cursista a se declarar branca no formulário de inscrição, Cleópatra afirma que já se considerou parda e não se entendia como pessoa privilegiada, já que vem de classe média-baixa, estudou em escolas públicas e, por isso, atribuía as desigualdades sociais unicamente à opressão de classe. Cleópatra aparenta estar em processo de desenvolvimento de uma identidade racial branca crítica. Esta é uma meta complexa, já que não há registros de sociedade não racista cuja estrutura e sujeitos/as brancos/as possam servir de referência de comportamentos raciais não opressivos. De todo modo, ela apresentava uma postura racialmente consciente, isso implicava no questionamento constante de seus próprios privilégios em diferentes situações, conforme narra:

*Now I can only live in a critical perspective, observing the relations, understanding my privileges, and trying to do something against the inequalities. I am the one seeing as “chata”, politically correct, who argues every time that listens to a comment, a joke, considered racist, sexist, or discriminatory.*⁴⁹

Ainda no sentido de atenuar os padrões racistas em que está implicada, há de se considerar a solidariedade de Cleópatra com a realidade racial de pessoas negras nos lugares em que atua profissionalmente. Inclusive, para ter liberdade de fazer um trabalho

⁴⁸ Nunca sofri preconceito racial. Eu costumava me identificar como parda, mas agora eu vejo os impactos disso e como eu sou privilegiada por causa da minha cor e traços, então eu até [ficava] envergonhada muitas vezes [...]

⁴⁹ Agora, posso viver em uma perspectiva crítica, observando as relações entendendo meus privilégios e tentando fazer alguma coisa contra as desigualdades. Eu sou aquela vista como ‘chata’, politicamente correta que discuto o tempo todo quando escuta um comentário, uma piada considerada racista, sexista ou discriminatória.

mais engajado politicamente, ela se recusa a trabalhar em escolas privadas onde acredita que não teria autonomia para tanto:

*I have decided not to apply for jobs in private schools, because I don't like the environment and because I will be one more white teacher doing the job.*⁵⁰

Além disso, ela relatou algumas questões para as quais atentava no sentido de contribuir para dinâmicas menos excludentes junto aos estudantes do ensino básico público, tal como evitar atividades que pudessem requerer custo financeiro para a execução, elaboração de projetos com temáticas raciais e a constante problematização do conteúdo racista ou não inclusivo dos livros didáticos nas aulas. Segundo Cardoso (2010), este comprometimento individual diário assentado em crítica e autocrítica contínua pode ser o primeiro passo em direção a *minimizar* o traço racista de inferiorizar.

Possivelmente, as professoras negras da licenciatura e as leituras para o desenvolvimento do projeto dentro do campo racial na pós-graduação tenham contribuído para este posicionamento mais analítico de Cleópatra sobre si, sua condição e ações. Igualmente, pode ter sido o elemento motivador para a inscrição no curso do qual tratamos nesta tese. Porém, acredito que a decisão de transferir o enfoque de seu projeto de pesquisa anterior do negro para a branquitude tenha sido fruto do processo vivenciado nesta formação, o que pode representar mais consciência acerca da sua filiação ao grupo racial branco e às implicações teóricas, práticas e conflitos atrelados a esta identidade. Sua postura denota coragem e responsabilidade em produzir conhecimento científico no campo da branquitude, enunciando a partir de um lugar que lhe constitui com todo um histórico social indissociável da opressão.

O BMM integra cinco atividades elaboradas por Cleópatra, a maioria delas voltada para o debate sobre branquitude.

4.1.6 Horizonte sob densa névoa: cor ausente

Ranavalona versou basicamente sobre sua formação acadêmica, salientando as experiências profissionais e as diferentes formações específicas de que participou para aprimorar-se como professora de inglês. Além de dar destaque a sua identidade profissional, ao que parece, ela atribui as dificuldades pessoais exclusivamente ao fato de

⁵⁰ Eu decidi não me inscrever para empregos em escolas particulares porque eu não gosto do ambiente e porque eu seria uma professora branca a mais fazendo o trabalho.

ser mulher, suprimindo as tessituras raciais e de classe de sua trajetória. Comportamento compreensível, já que Ranavalona é parda, logo, passível de camuflagem, e advém de uma família financeiramente estável. O comportamento de Ranavalona é previsto por Collins (2019), a autora ensina que as epistemologias feministas negras desafiam perspectivas binárias e reducionistas sobre as mulheres negras, somos muitas realidades e forjamos mesmo diferentes maneiras de existir. Porém, há um aspecto imutável nas nossas experiências: elas são situadas nas dimensões de gênero, raça e classe, não há como fugir disso. Tudo o que vivemos, vivemos como mulheres negras. Em vista disso, embora ela pareça não reconhecer tal atravessamento, é improvável que a história de Ranavalona tenha sido uma extraordinária exceção.

Percebe-se também que esta rainha foi convencida pelo discurso do esforço individual, ela acredita que a condição de mulher lhe trouxe dificuldades, mas afirma ter conseguido superá-las por dedicar-se muito à revelia dos mecanismos hegemônicos que obstaculizam justamente as dinâmicas sociais de mulheres, negros/as e pessoas de classes desfavorecidas, como camadas sob camadas de opressão.

Busco ser uma pessoa que luta pelo que quer, dedico-me ao máximo ao realizar minhas atividades educacionais e profissionais.

O discurso do mérito se faz bastante eficaz no Brasil. Com frequência, ele é acionado pelas elites para justificar as desigualdades, ao passo que camufla os reais esquemas de dominação existentes na sociedade. Presente na noção do discurso meritocrático, está a ideia de que *todos conseguem o que merecem*, assim, o mérito equivale aos esforços empreendidos para alcançar determinado resultado. Esta visão confere ao indivíduo a responsabilidade integral pelas suas vitórias e fracassos que, por sua vez, seriam diretamente proporcionais à sua disposição para mudança.

No que tange à condição do/a negro/a no Brasil, a visão de meritocracia se associa àquela da existência de *oportunidades iguais* entre os/as cidadãos/ãs. Em outras palavras, desconsideram-se os entraves sociais e econômicos decorrentes do racismo como impedimento dos avanços materiais desta parcela da população. A título de exemplo, este costuma ser um dos argumentos utilizados pelos opositores das cotas raciais na universidade. Munanga (2009) contesta tal discurso com a seguinte metáfora

Mérito significa simplesmente que você coloca como ponto de partida as pessoas no mesmo nível. Quando as pessoas não são iguais, não se pode colocar no ponto de partida para concorrer igualmente. É como você pegar uma

peessoa com um fusquinha e outra com uma Mercedes, colocar na mesma linha de partida e ver qual o carro mais veloz. (MUNANGA, 2009, p. 12).

Abaixo, a fala de Ranavalona opõe-se à reflexão de Munanga (2009), reforçando o discurso da meritocracia posto que salienta seu comprometimento profissional e determinação para lutar como fatores exclusivos para suas conquistas:

Tinha um único foco, ser independente, daí ter assumido toda a educação e formação do meu filho, dando-lhe esporte, curso de inglês, viagens e faculdade[...]

No geral, tal postura remete à identidade racial no estágio de submissão, sobretudo, no que tange à crença na “culpabilidade da vítima”, isto é, entende-se que as condições desiguais de afrodescendentes derivam da sua inércia diante delas.

Além disso, vê-se que Ranavalona examina a sua história a partir de um viés individual. Seus depoimentos apontam para a ideia de que, sozinha, conseguiu superar barreiras sexistas (e raciais, embora não as mencione), e sequer vislumbra que suas conquistas são resultado da luta e avanços coletivos da comunidade negra também. Ferreira R.F (2004) explica que quando o/a sujeito/a negro/a toma consciência da desvalorização à qual é submetido/a, geralmente reconhece a relevância da ‘raça’ em sua vida e passa a articular seu senso de negritude a um plano de ação e compromisso com seu grupo racial. A meu ver, Ranavalona não acredita que a marca racial tenha sido determinante para ela e, por isso, tem dificuldade de ver-se como parte do seu coletivo racial de origem. Ranavalona se recusou a participar do BMM, segundo ela, não se sentia teoricamente preparada para o projeto.

Os perfis e análises apresentadas indicam o lugar de tensão em que a dimensão racial se encontra na vida destes/as profissionais. As inquietações, posturas e ideias expressas nas narrativas orais, escritas e atitudes traduzem as implicações da identidade social de raça nas atividades que desenvolvem, na forma com que se relacionam com outras pessoas, nas questões emocionais que carregam e, conseqüentemente, nas crenças e práticas pedagógicas que desenvolvem.

4.2 ADMIRAR A PAISAGEM OU JOGAR-SE AO MAR?

Recorro, sucintamente, ao debate sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas para apresentar o que considero um fio condutor entre a apropriação teórica e conceitual sobre raça/etnia e racismo e a disposição docente para desenvolver ações efetivas para abordar estas questões em seu trabalho.

Barcelos (2006) explica que a) as crenças são dinâmicas, mudam com o tempo; b) são experienciais, isto é, socialmente construídas e situadas a partir do contexto; c) são mediadas, podendo ser evidenciadas ou não a depender da interação; d) são paradoxais e contraditórias e e) dificilmente diferenciadas de conhecimento. Ao relacionar as crenças ao/à professor/a de língua estrangeira, a autora argumenta que o papel deste/a profissional não se circunscreve ao ensino de uma língua, ele/ela empreende uma atividade política e, por isso, profundamente atravessada pelos efeitos das suas crenças, manifestas à revelia de sua vontade e percepção. As crenças acionam memórias, emoções, inseguranças e podem estimular ou reprimir a conduta do/a professor/a, desde que orientam o que pensa e como desempenha o ato de ensinar.

Pensando na influência das crenças nas convicções e conduta de professores/as de línguas e, ao mesmo tempo, apoiada em pesquisas de Ferreira (2008) com o mesmo público, elenco algumas preocupações desses/as profissionais com a abordagem de temáticas étnico-raciais em suas aulas:

- não saber como responder à reação do aluno;
- ofender um aluno sem perceber;
- ficar inseguro quanto à forma de abordar o assunto;
- influenciar negativamente a formação da identidade do aluno;
- ao defender o aluno, acabar constrangendo-o;
- ao tentar amenizar um problema, acabar piorando-o e ser mal interpretado;
- não superar o senso comum;
- não saber como agir diante de uma manifestação de racismo.

As inquietações listadas acima parecem ter correspondência direta com medos gerados por crenças desses/as docentes e, conseqüentemente, com a sua relação pessoal com o assunto. Tais argumentos são indicativos do lugar de tensão em que a questão racial se encontra na vida das pessoas de modo geral, logo, são indicativos também da importância de elas remexerem o que jaz no oculto (ou aparente) do seu pensamento sobre a problemática. É justamente por esta razão que avisto a sedimentação/assunção da identidade racial como variável significativa para a implicação ideológica do/a professor/a— e êxito—no ensino de inglês engajado com a formação crítica e reflexiva do/a aprendiz. Ao falar de raça, importa o que o professor diz, como diz e, mais ainda, as concepções de mundo implícitos no seu dizer. A identidade étnico-racial parece

determinante nestes pontos. Assim, a meu ver, engajar-se na promoção dos valores positivos da comunidade negra requer a mobilização de crenças diretamente associadas à identidade social de raça, um exercício passível de ser motivado dentro e fora dos espaços formais de educação. Em outras palavras, uma educação formal inicial e continuada plena deve levar em consideração as variáveis subjetivas dos/as professores/as como sujeitos/as sociais, desde que estas variáveis podem afastá-los/as ou fazê-los/as reproduzir inadvertidamente as teorias e conceitos nada ‘neutros’ ensinados nos cursos. Em vista disso, concluo que nem sempre uma conduta negligente, distraída ou omissa diante de assuntos extralinguísticos ou temas de forte apelo ideológico — como as questões étnico-raciais — caracterize uma desqualificação profissional ou falta de interesse pela realidade dos/as estudantes. O/a professor/a pode ter dificuldade de regular suas crenças, emoções, valores e ideologias, instâncias diretamente ligadas à sua formação identitária.

Neste capítulo, é possível constatar que os/as cursistas não responderam de maneira semelhante à formação, dado compreensível e esperado. No complexo campo das identidades e alteridades, das semelhanças e diferenças, quando o indivíduo é levado a refletir sobre a negritude, ele/ela imerge em processos densos e plurais, articulados entre o individual e o social, passado e presente, memória e história e reage de uma maneira muito particular. (GOMES, 2002). Tendo em vista os argumentos de Gomes (2002), conclui-se que as expressões de identidade racial, assim como os níveis de consciência racial, são múltiplas e apresentam-se de forma heterogênea desde que em constante reestruturação. Isto posto, considero qualquer redimensionamento de postura manifesto pelos/as cursistas como positivos. Desde os redimensionamentos cujas características foram mais sintomáticas e notórias — como a assunção dos cabelos crespos; interesse em estudar os efeitos psicológicos do racismo; mudança de tema de projeto de mestrado; aplicação imediata das atividades do curso na escola; integrar-se ao ensino de inglês em cursos ‘afrocentrados’; publicação de artigos sobre a temática — quanto aqueles com traços mais brandos, tais como as lágrimas de redenção de Ranaivalona e a constatação da inevitabilidade da leitura da cor por Kahina.

Em síntese, afirmo que minha expectativa com o curso foi atendida no ponto em que a experiência, decerto, conduziu os/as professores/as à reformulação de suas identidades raciais projetando o seu comprometimento político e pedagógico com o debate racial a algum lugar acima da neutralidade.

5 O TESOURO DA EXPERIÊNCIA: *BLACK MATTERS MATTER*, O LIVRO

Além da omissão distorção histórico-cultural, a presença dos estereótipos no livro didático e outros materiais pedagógicos, pode determinar a rejeição inconsciente ao saber que humilha.

Ana Célia da Silva

Através deste capítulo, visto a apresentar como se deu o processo de elaboração do livro *Black Matters Matter*, resultado material — de potencial imaterial — do processo formativo sobre qual versa este trabalho. Por isso pretendo menos desenvolver um debate denso sobre as ideologias presentes nos livros didáticos de língua inglesa e mais descrever as características, reflexões e premissas que estão no plano de fundo dessa obra em específico. O BMM é uma consequência da pesquisa, mas não a integra como dado substancial de análise, trago-o ao texto para fins de dispor informações quanto à propriedade teórico-metodológica dos/das cursistas para abordarem os temas estudados. Desta forma, tenciono dar indícios de *como o redimensionamento da identidade racial dos/as professores/as impactou na sua visão crítica para elaborar atividades em que as questões étnico-raciais e/ou culturas de matriz africana acompanham o ensino de inglês*.

5.1 “NAU GRANDE PEDE MAR FUNDO”

O diálogo abaixo foi gravado na seção de qualificação deste trabalho:

- _ Sim, e depois desta formação, o que você vai fazer? Como é que você pode ampliar o impacto desse trabalho?
- _ A formação dos professores e minha tese não estariam de bom tamanho, professora? (risos)
- _ É... será pra quem tiver acesso a ela [...] mas por que você não monta um livro? [...]

Acima, consta a transcrição da convocação da Profa. Ana Lúcia Silva Souza para que eu ampliasse o alcance da formação que propunha na pesquisa a outros/as professores/as. Àquela época, parecia uma ideia surreal realizar uma pesquisa-ação que envolvia construir e reconstruir paulatinamente as etapas; elaborar pré-projeto; depois plano de intervenção; implementar a ação no campo que, neste caso, requeria também produzir material didático para aulas junto aos/as cursistas; registrar e analisar todo o processo para a escrita da tese e, somado a tudo isso, montar um livro de atividades. Minha certeza da impossibilidade deste plano para lá de ambicioso levou um ano para ser diluída. A ideia não deixou de ser surreal, mas decidi compartilhar o desafio com os/as cursistas no primeiro dia do curso. Assim, desde o início, avistávamos o livro como uma meta

tangível, isso fazia as leituras, debates e, sobretudo, o compartilhamento de experiências de sala de aula—como professores/as e como estudantes— formatarem um senso de responsabilidade para contrapor o apagamento costumeiro de pretos/as nos materiais de ensino de inglês.

Sobre a ausência de pessoas e personagens negras, da baixa ocorrência de termos relacionados à identidade negra ou da sub-representação destes/as sujeitos/as junto a temáticas como bens de consumo, lazer e profissões e, ainda, o total apagamento de elementos culturais de matriz africana nos livros didáticos de inglês, há um número já significativo de trabalhos a respeito. Entre os mais recentes e mais amplos se encontram os de Azevedo (2010); Barbosa (2019); Barros (2013); Camargo (2012); Conti e Mastrella-de-Andrade (2015); Dambrós (2016); Dias (2018); Ferreira e Camargo (2014); Jorge (2014); Ferreira (2012a, 2014) e Nascimento (2016). Todos corroboram em um ponto: as orientações do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) dos últimos anos pouco incidiu em mudanças na configuração dos livros didáticos de inglês quanto à representação das identidades sociais de raça negra e questões relacionadas. A maioria aponta a invisibilidade deste grupo racial, fuga de aludir ao racismo ou sedimentação de estereótipos sobre estes/as sujeitos/as. Prevalece a presença da branquitude normativa, ou seja, a disseminação de discursos atrelados à cultura branca hegemônica, bem como o estilo de vida de classes sociais mais favorecidas, conforme Scheyerl (2012) e Santos e Passos (2021) ilustram

[...] o problema dos livros didáticos é com o que eles omitem, na verdade, com a história que a crônica oficial que poderia expor a natureza social do conhecimento, deixa de contar. Trata-se da história de negros, homoeróticos, mulheres, povos das florestas, camponeses e outros segmentos que estão sempre ausentes nesses materiais. (SCHEYERL, 2012, p.51).

English teaching materials, such as textbooks, also play an important role in reinforcing cultural and ideological beliefs among learners. Some problems in the textbooks are the centrality of the 'native speaker', along with the erasing, stereotyping, and underrepresentation of minorities, and the overrepresentation of lifestyle, cultural elements, and communicative situations of white and socially elite characters. Even though Brazilian researchers have been pointing out these problems for over a decade, little has changed. (SANTOS; PASSOS 2021).⁵¹

⁵¹ Materiais de ensino de inglês, tais como livros didáticos, também têm um papel importante em reforçar crenças culturais e ideológicas entre os aprendizes. Alguns dos problemas nos livros didáticos são a centralidade no 'falante nativo' junto com o apagamento, estereotipização, sub-representação das minorias e representação exagerada do estilo de vida, elementos culturais e situações comunicativas de personagens brancas e elites sociais. Embora muitos pesquisadores brasileiros venham apontando estes problemas por mais de uma década, pouco mudou.

As reflexões acerca do BMM brotam do cenário acima desenhado. Os/as cursistas já tinham um olhar próximo da problemática, mesmo assim incentivei a análise mais criteriosa da questão em três aulas nas quais o livro de inglês foi a única pauta. De acordo com a metodologia da pesquisa-ação de viés britânico, é fundamental direcionar os indivíduos a identificarem as causas do problema em que estão implicados/as, assim eles/elas adquirem autonomia para inventar soluções e agirem por si próprios/as. (CHIZOTTI, 2006). Com isso, quero dizer que entendo a produção desse livro como um recomeço dos procedimentos da pesquisa-ação que iniciei— diagnóstico-ação-reflexão-avaliação. O BMM é um ‘material de dentro’ (SCHEYERL, 2012), pensado por professores/as, resultante do reconhecimento da escassez de livros de inglês com a presença e representação positiva de negros/as, também da constatação de pouco ou nenhuma formação sistemática de professores/as para trabalharem com as temáticas raciais.

Este seria o diagnóstico a que este coletivo de professores/as chegou, e o BMM, uma nova ação derivada dele. Por isso, embora o livro contenha atividades a serem aplicadas para aprendizes de inglês, ele não foi pensado para chegar às mãos dos/as estudantes, ele é endereçado para os professores/as. Pretende-se que ele seja um amparo, especialmente, para os/as profissionais da educação básica que têm se sentido órfãos/ãs desde o decreto da Lei 10.639/03 há quase 20 anos. O material visa a minimizar a carência de formação para efetivar a determinação da *Lei racial*, disponibilizando orientações teóricas, estratégias pedagógicas e recomendações valiosas para que os/as docentes se sintam mais seguros/as ao abordarem temáticas tão sensíveis e controversas. Para além da falta de formação específica, sabe-se também que os/as professores/as geralmente carecem de tempo, condições e autonomia para adotar abordagens críticas de ensino; esses aspectos inviabilizam a produção de materiais didáticos levando em conta a realidade sociocultural do aprendiz. (MENDES, 2012; PARAQUETT, 2012). Daí a nossa minúcia na descrição de cada etapa das atividades nos planos de aula; a indicação de leituras que consideramos fundamentais para a abordagem apropriada dos temas e as recomendações— alertas para evitar que o/a professor/a resvale em generalizações, na manutenção de estereótipos ou na trivialização de questões complexas ao desenvolver as atividades. No entanto, vale enfatizar que a adoção do BMM não dispensa uma formação mais sólida para o trabalho com raça/racismo e desdobramentos, conforme defendo neste trabalho.

Tendo em vista os pontos acima elencados, o objetivo primeiro do BMM é oferecer insumo para o aprendizado de conteúdos raciais e desenvolvimento de habilidades atitudinais, ao mesmo tempo em que se exercita conhecimentos em língua inglesa. No âmbito das abordagens de ensino de línguas, esta proposta está aliada às características do tradicional *Content-based instruction* (GARAU; NOGUERA, 2015; LYSTER, 2007) ou do que conhecemos hoje como *Content and language integrated learning* (COYLE; HOOD; MARSH, 1997; LIN, 2016) ou CLIL. Como a distinção entre as abordagens se faz muito tênue, restrinjo-me ao ponto em que ambas servem à perspectiva que adotamos, ou seja, a língua é utilizada como meio de *instrução* para acessar outros conhecimentos, assim como é *aprimorada* através do acesso a estes conhecimentos. Os fins linguísticos, pedagógicos e sociais da abordagem se alinham em prol de os/as estudantes aprenderem a pensar, agir, falar e escrever sobre conteúdos diversos, neste caso, as relações étnico-raciais e africanidades. Os conteúdos, por sua vez, estimulam a construção de valores cognitivos, morais e éticos imprescindíveis frente às demandas da sociedade.

A ênfase no conteúdo conduz a outro pilar do material: o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014; 2015; MOSLEY, 2010) — que visa a preparar os sujeitos para se posicionarem criticamente diante de eventos em que a *raça* seja motivo de opressão em qualquer nível. Vale lembrar que este aprendizado requer a compreensão do quanto esta variável interfere nas experiências das pessoas favorecendo ou prejudicando sua vida em sociedade, inclusive na escola. Trabalhar sob as premissas do Letramento Racial Crítico significa dialogar sobre lugares de poder, desigualdades sociais, desconstruir perspectivas eurocêntricas e conhecer heranças africanas. Deste modo, estudantes afrodescendentes podem redefinir sua identidade social de raça internalizando referências positivas à medida que aprende a valorizar o seu grupo étnico-racial. O conceito também problematiza a branquitude, isso possibilita a educação racial de estudantes não-negros/as e o entendimento de que o debate racial e ações antirracistas competem a todos/as em quaisquer contextos.

Chamo atenção ainda para três sentidos embutidos na ideia de ‘raça’ presente na concepção e subtítulo do BMM que anuncia: *teaching English by teaching about race* (‘ensinando inglês por meio do ensino de raça’). Sentidos que fazem alusão à problemática em que ele se insere e que eu gostaria de ter expressado com uma metáfora no seu título original: *English with race* (inglês com raça). Primeiro, *inglês com raça* devido aos temas do campo racial com as quais trabalhamos, tais como raça, racismo,

discriminação, identidade negra, cultura negra, diáspora negra, representatividade, feminismo negro, negro na mídia, branquitude, apropriação cultural dentre outros. Temáticas que induzem a pensar sobre os conceitos e complexidades deste campo; contribuições de pessoas negras para a produção de conhecimentos diversos ao longo da história e os desdobramentos do racismo para a comunidade negra. Não coincidentemente este é o conteúdo previsto pelas Diretrizes Curriculares Raciais cujos objetivos serviram de paradigmas durante o processo de elaboração das atividades. Entre eles, destaco aqueles presentes na seção *Fortalecimento das identidades e direito* que convidam os/as profissionais de educação a:

- o desencadeamento de processo de **afirmação de identidades**, de historicidade negada ou distorcida;
- **o rompimento com imagens negativas** forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- **o esclarecimento a respeito de equívocos** quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à **privação e violação de direitos**;
- **a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade** da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocadas por relações étnico-raciais[...]. (BRASIL, 2004, p.19). (grifos meus)

Afora a incorporação das orientações cirúrgicas do documento das diretrizes, a ideia do *Inglês com raça* deve denotar a forte influência das identidades sociais de raça do professores/as e consciência racial para pensar a construção das atividades como *ato político*. Inclusive tentamos transmitir esta consciência de educação antirracista como ato político para os/as docentes que aplicarão as atividades do outro lado também. Não há como desenvolver um trabalho abordando as relações étnico-raciais sem se posicionar como sujeitos/as políticos/as brancos/as ou negros/as juntos aos/às estudantes. Neste caso, é indispensável que o/a professor/a evidencie a partir de que lugar ele/ela fala, como o racismo impacta a sua vida— favorece ou conturba, privilegia ou oprime — e o que ele/ela faz para mudar a condição em que se encontra nesta conjuntura. A imparcialidade não é bem-vinda, pois espera-se que o/a educador/a seja mobilizado/a, inclusive com o corpo, que é aparente, é linguagem e comunica história, significados e práticas sem as quais se esteriliza o trabalho com raça. Então, consoante o que este e outros trabalhos (FERREIRA, 2006a.; 2006b.; 2011; 2012b.; 2012c.; 2015; SILVA, 2009; KOHLI, 2009; SANTOS, 2011) — que investigam a relação do/a professor/a com as temáticas raciais — advogam, preconizamos o ensino de *inglês com raça* também porque a identidade racial do/a professor/a deve estar implicada no processo pedagógico. É desnecessário

dizer que esta identidade deve repercutir uma conduta antirracista fora da sala de aula igualmente.

Por último, *inglês com raça* alude à atitude necessária para conduzir o trabalho com a temática racial em uma sociedade racista, atuando em contextos educacionais e condições de trabalho que costumam inibir iniciativas desta natureza — é preciso ter ‘raça’. *Raça* no sentido de coragem, de disposição para o enfrentamento das adversidades, de força a não vacilar diante dos impedimentos que certamente surgem quando nos posicionamos contra o *status quo* e a suposta neutralidade do sistema educacional, especialmente no ensino de língua estrangeira.

Em caráter de curiosidade, o título *English with race* foi recusado na avaliação do conselho da editora responsável por sua publicação. Na compreensão de um dos avaliadores, ele traria uma conotação *abrasileirada* de ‘raça’ que não seria alcançada por todos/as. É engraçado se deparar com argumentos como estes quando tanto se discute sobre língua franca, translanguagem, estratégias pragmáticas de comunicação, inteligibilidade, interculturalidade e outras teorizações que defendem a negociação de sentidos entre falantes no uso da língua estrangeira. Mas ocorre que o *English with Race* se tornou o *Black Matters Matter* sem traumas, mantendo suas motivações primordiais, seus sentidos, direcionamentos e objetivos.

5.2 REPARTIU-SE O MAR E FEZ-SE SAL: BLOCOS TEMÁTICOS

Quatro meses após o fim do curso de extensão, reunimo-nos. Propus aos/às cursistas que retomassem as leituras feitas, escolhessem temas de sua preferência e produzissem pelo menos duas atividades. De antemão, era necessário definir alguns parâmetros, tais como o que deveria conter no quadro de orientações prévias sobre a atividade; como seria a estrutura do plano de aula que as acompanha; como organizaríamos os *worksheets* (folhas de exercício) e *resources* (recursos) necessários para aplicação das atividades. Primeiramente, decidimos que o quadro de informações prévias— disposto no sumário do livro—deveria dispor de:

- informações quanto às séries escolares para as quais pensamos a aula;
- tópico do campo racial abordado;
- objetivos atitudinais;
- habilidades e conteúdos linguísticos a serem acionados;
- recursos necessários para a efetivação da atividade.

Na etapa seguinte, estabelecemos o conteúdo dos planos de aula (ver o próximo quadro) que, por sua vez, contêm:

- procedimentos para a aplicação das atividades passo-a-passo;
- quando necessário, *notes* (observações) que assinalam ações, atitudes e posicionamentos importantes para a conduta do/a o/a professor/a;
- o *further reading* (leitura adicional) que traz indicações de leitura para abordagem das temáticas;
- estratégias para incitar a sessão *healing storytelling*.

Quadro 5. Exemplo de plano da aula do BMM.

WHITE PRIVILEGE	
Procedures	
Step 1	T asks SS if they know how to explain the meaning of <i>White Privilege</i> . Then, T divides the class into groups and hands out the worksheet.
Step 2	T asks SS to say what comes to their mind when they analyze the images, how they are connected and what other possible kinds of privilege white people have. T asks the “ <i>socially white SS</i> ” if they are aware of their privileges. Note: Socially white people are subjects considered white because they have a light skin color, regardless of their racial origin, the color of their skin guarantees privileges in social relationships.
Step 3	T hands out the Neck Test in the groups. SS take some time reading it, trying to help each other with the vocabulary (especially the specific imperative verbs presented) discussing the situations presented. Note: If possible, it is good to have black and white students mixed in the groups.
Step 4	T opens up the discussions to the whole class for the SS to share their thoughts about the topic, clarify vocabulary or anything that they did not understand and starts the <i>Healing Storytelling</i> moment. Note: For homework, T can ask the SS to write sentences using There to be+ quantifiers for each situation shown in the Neck Test, and according to their real-life context. For example, <i>There are many blacks (or There are few black people) at my neighborhood mall.</i> ⁵²
Healing Storytelling: How is your life affected by the White Privilege?	

⁵² Privilégio branco. Procedimentos. **Passo 1:** o/a professor/as pergunta aos/às estudantes se eles sabem como explicar o significado de ‘Privilégio branco’. Daí o ele/ela separa os estudantes em grupos e entrega folha de atividade; **Passo 2:** O/a professor/as pede aos/às estudantes que digam o que lhes vem à cabeça quando analisam as imagens, como estão conectadas e que outros tipos de privilégios possíveis os brancos têm. O/a professor/as pergunta aos/às estudantes “socialmente brancos” se eles estão cientes de seus privilégios. Nota: Sujeitos socialmente brancos são considerados brancos por possuírem cor da pele clara, independente de sua origem racial, a cor da pele garante privilégios nas relações sociais. **Passo 3:** O/a professor/a distribui o ‘Teste do Pescoço’ para os grupos. Estudantes levam algum tempo para lê-lo, tentando ajudar uns aos outros com o vocabulário (especialmente os verbos imperativos específicos apresentados), discutindo as situações apresentadas. Nota: Se possível, é bom ter alunos/as negros/as e brancos misturados em grupos. **Passo 4:** O/a professor/a abre a discussão para toda a classe para que os/as estudantes compartilhem suas ideias sobre o assunto, elucide o vocabulário ou qualquer aspecto que eles/elas não entendam e inicie o momento *healing storytelling*. Nota: Para o dever de casa, o/a professor/a pode pedir aos/as estudantes para escrever sentenças usando os quantificadores *There to be +* para cada situação mostrada no ‘Teste do Pescoço’ e de acordo com seu contexto de vida real. Por exemplo, há muitos negros (ou há poucos negros) no shopping do meu bairro.

Further Reading

LOPES, Joyce. *Pontuações e proposições ao branco/a e à luta antirracista: ensaio político-reflexivo a partir dos estudos críticos da branquitude*. GEPAL, Sep.2013. Available at: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v11_joyce_GV.pdf Accessed on: Jun. 14, 2020.

MULLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

Após seis semanas, iniciamos as reuniões para avaliarmos o material produzido. Surpreendentemente, nós havíamos elaborado um total de 40 planos de aulas e atividades. Assim, passamos a fazer encontros quinzenais ou semanais, conforme necessidade, por meio de aplicativos de reunião para analisar cada um dos trabalhos. O processo de avaliação foi meticuloso, houve um encontro que durou mais de 4h. Era cansativo, mas estes momentos levaram a formação para outro nível. Desta forma, cumpriam-se as etapas de reflexão e avaliação do novo circuito de pesquisa-ação que havia se estabelecido, porém não mais como matéria desta pesquisa de doutorado.

Incluindo o tempo para analisar e alterar cada atividade; submeter o livro à avaliação do conselho editorial; fazer as modificações sugeridas pelos/as avaliadores/as; buscar imagens compatíveis com aquelas que precisamos renunciar devido a direitos autorais; excluir e fazer novas atividades pela mesma razão e contratar um profissional que revisasse a conteúdo linguístico foram 10 meses de trabalho. Ao final, tínhamos um material com mais de 200 laudas, repleto de quadros e imagens coloridas. Para fins de redução de custos de impressão, o livro foi desmembrado em dois cadernos o *book of guidelines* (livro de orientações), no qual se encontram os planos de aula em preto e branco e o *resource pack* (pacote de recursos), composto pelas folhas das atividades e materiais adicionais em impressão colorida. Por fim, as atividades estão distribuídas em 5 blocos temáticos sobre os quais discorro e ilustro nas subseções a seguir.

5.2.1 African diaspora and cultures

No bloco *African Diaspora and Cultures*, estão elencadas as atividades construídas com o objetivo de problematizar e recriar o lugar que a África ocupa no imaginário social. Os textos, as imagens e as tarefas reviram o que se sabe sobre o continente-mundo, trazendo informações sobre as populações africanas e afrodescendentes espalhadas pelo globo nos dias atuais. Este bloco certamente aciona aquele conceito de *diáspora negra* de Gilroy (2001) quando aponta a existência de uma articulação entre as manifestações culturais e vivências de origem africana no cenário mundial pós-globalização.

Figura 10. Atividade do bloco *African diaspora and cultures* (Culturas e diáspora africanas)⁵³

LESSON: BREAKING BARRIERS THROUGH STORYTELLING

COMPREHENSION

1. Read the information about the orishas, then combine their descriptions with the corresponding passage from the *My Beads* story.

A. **Ogun** is a very respected and loved Orisha. In Umbanda, issues of justice are said to be Ogun's responsibility. Justice, truth, and righteousness are important for this Orisha, but his function is not to determine what is right or wrong but to make what he thinks is right prevail. Ogun applies justice with his own hands; resourceful and constant, he never leaves what he thinks is his problem to others. His ritual colors are blue, green, and white. In his hands, he holds the sword and a large knife.

() "I shouted a thunder, ran with the wind."

B. **Xangô** is the deity of justice, lightning, and thunder. Represented by the element of fire and the colors brown and red. He also symbolizes balance and achievement. King of the city of Oyô, the vigilant orisha punishes liars, thieves, and nothing goes unpunished in his eyes. His ritual colors are red, brown, and white. Xangô carries Oxé, a double ax with two side cuts made and carved in wood or metal.

() "I cried a river, and it became sea."

2. According to the texts presented above, identify the orishas and write their names.




Como ilustração da natureza temática do bloco, trago a atividade *Breaking barriers through storytelling* (quebrando barreiras através da contação de histórias) tem como objetivo atitudinal formar opiniões acerca da importância de respeitar todas as religiões e crenças e pode ser aplicada para estudantes de qualquer nível linguístico e etário. Seu quadro de procedimentos indica que a aula deve ser iniciada com a questão: *What do you understand about religion intolerance?* (o que você entende por intolerância religiosa). Em seguida, os/as estudantes devem efetivar um jogo de associação de figuras e nomes através do qual são apresentados/as ao principal vocabulário da atividade (*beads, corn, forest, leaves, mud, river, sea, thunder, tree, wind; orishas: Exu, Ogun, Oxossi, Nanã, Logunedé, Ossain, Omolu, Xangô, Iansã*)⁵⁴. Na sequência, eles/elas devem assistir ao vídeo *Minhas contas* que retrata a história de dois meninos cuja amizade é comprometida pelo preconceito de uma das mães que proíbe seu filho de brincar com o melhor amigo por ele usar fios de contas fundamentados. A narrativa remonta às cores, objetos e

⁵³ Estas atividades foram adaptadas, estão reduzidas em conteúdo e tamanho para caber neste texto, saliento, com isso, que extraí figuras, textos, alguns enunciados, alternativas em questões de múltipla escolha ou de associação. Lembro que o propósito das imagens é meramente ilustrar o trabalho desenvolvido.

⁵⁴ Contas, milho, florestas, folhas, lama, rio, mar, trovão, árvore, vento, orixás.

características de dezoito orixás também. Só depois que os/as estudantes organizam a sequência lógica do enredo— a partir de tiras de papel contendo partes da narrativa— é que devem iniciar o exercício do *worksheet* apresentado na figura a seguir. A sugestão de incentivo ao momento *healing storytelling* traz a seguinte questão: *Have you had any relationship problems with friends because of religion? What kind of problem you had?*⁵⁵

Esta atividade e aula exemplificam uma das formas com a qual entendemos contemplar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ou seja, damos a conhecer e compreender formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de matriz africana, mobilizando diferentes sistemas simbólicos e conceitos para fins de promover a ideia de convivência respeitosa. (BRAZIL, 2004). Neste caso, dando enfoque à urgência do respeito entre pessoas provenientes de diferentes sistemas de crenças.

5.2.2 *Black Body and Symbols*

O bloco *Black body and Symbols* traz atividades voltadas para o trabalho com os significantes e significados do corpo negro, com atenção às relações de poder inerentes à leitura social deste corpo. Trata da identidade negra através dos valores traduzidos pela estética, elemento fundamental de tradição e resistência frente a uma sociedade erguida sobre padrões de beleza *brancocentrados*. Sabemos que esta expressão da identidade negra cresceu sensivelmente nos últimos tempos. Cabelos crespos naturais, turbantes, colares, estampas africanas já não causam tanto estranhamento como outrora. Porém, infelizmente, não se esgotam os estigmas e discursos preconceituosos acerca do fenótipo de afrodescendentes. Em vista disso, para além da afirmação positiva das diferenças estéticas do/a negro/a, nestas atividades, marcamos a potência e dimensão ancestral de sua beleza e símbolos.

Para representar o bloco, apresento a atividade *Black Fashion Show* (‘desfile de moda negra’) cujo objetivo é motivar os/as estudantes a valorizarem seus corpos e beleza, desenvolvendo a habilidade linguística de dar informações pessoais e descrever roupas. Ela é voltada para o público concluinte do ensino fundamental, no oitavo ou nono anos. O quadro de procedimentos indica as seguintes questões para o início da aula: *Do you know someone who has applied to be a top model? How was the process? How did the*

⁵⁵ Você já teve algum problema com amigos por causa de religião? Que tipo de problema você teve?

*person get into it?*⁵⁶ O/a professor/a deve anunciar o tema da aula e passar a exibir fotos de modelos famosos/as, entre eles/elas modelos negros/as. A partir do que o/a modelo de uma das fotos estiver usando, o/a professor/a deve explorar o vocabulário *clothes* ('roupas') apresentando como possibilidade a estrutura *She/he is wearing a /an (color) + (piece of clothing)*⁵⁷. Em pares, os/as estudantes devem descrever o que modelos de outras fotos vestem e, após compartilharem algumas respostas, devem iniciar a atividade do *worksheet* ilustrado na figura que segue. Para o momento *healing storytelling*, há a seguinte sugestão: *Have you ever thought of being a top model? Why or why not?*⁵⁸

Figura 11. Atividade do bloco *Black body and symbols* (corpo negro e símbolos)

BLACK FASHION SHOW

CLOTHES, ACCESSORIES, COLORS AND STYLE

1. Match the pictures with the words.









☐ dress ☐ skirt
☐ turban ☐ earrings

☐ necklace ☐ African hat
☐ T-shirt ☐ bracelet

☐ bathing suit
☐ pants

2. Look at the picture and describe what people are wearing.

Example: Ayana is wearing a blue dress.





Ayo _____ Akin _____

3. What about you? What are you wearing right now?

4. Would you wear the types of clothes presented in exercise 1? Why or why not?

Esta atividade conta ainda com a proposta de um miniprojeto: a montagem de um desfile de moda com os/as estudantes, apresentado em inglês. Assim, eles/elas devem acionar o vocabulário de informações pessoais (nome, idade, cor, naturalidade, altura, peso etc.) e praticar a descrição das roupas.

⁵⁶ Você conhece alguém que tenha se inscrito para ser modelo? Como foi o processo? Como a pessoa entrou nisso?

⁵⁷ Ele/Ela está usando um/uma (cor) + (peça de roupa)

⁵⁸ Você já pensou em ser modelo? Por que? Por que não?

Vê-se que esta atividade — como as demais deste bloco — visa a incentivar a reflexão do/a estudante branco/a ou negro/a sobre o próprio corpo e as diferentes possibilidades de expressar-se como indivíduo através da indumentária. De uma perspectiva que fortalece a noção de diversidade e favorece o empoderamento estético, os/as estudantes podem desconstruir estereótipos comuns que tendem a minar a sua autoestima. No caso do/a estudante negro/a, é possível ainda informar que ser negro no Brasil não se limita às características físicas, mas se estende à assunção de elementos e símbolos étnicos que, por sua vez, estampam uma definição política.

5.2.3 Black Personalities

Na seção *Black Personalities*, apresentamos atividades que projetam a trajetória de personalidades negras nacionais e internacionais, a fim de suscitar imagens, vozes e sentidos de homens e mulheres que têm tecido a história do povo negro ao longo dos tempos. São referências indispensáveis para remover estigmas introjetados pelo racismo, ao mesmo tempo em que estabelecem novos parâmetros para a construção de subjetividades. Neste sentido, assinalamos a contribuição desses/as sujeitos/as em diferentes áreas do conhecimento, tanto nas ciências exatas e humanas quanto no esporte e em outros setores sociais. A proposta foi dar ênfase à agência de negros e negras para o avanço de segmentos como a economia, desenvolvimento social e cultura do Brasil e do mundo, tal qual previsto por orientações das *Diretrizes Curriculares Raciais*.

A atividade *Professions, black women and empowerment* (‘profissões, mulheres negras e empoderamento’) traduz bem a proposta do bloco. Como objetivo atitudinal, pretende-se motivar a valorização e respeito a todas as profissões e às mulheres à frente delas nos diferentes setores sociais. A atividade é voltada para exercitar a identificação de ideias principais em textos e como expressar opiniões junto a estudantes do ensino médio. Como primeiro procedimento, o/a professor/a deve solicitar que os/as estudantes comentem a citação de Angela Davis presente no *worksheet* e registrar partes dos seus comentários na lousa. Na sequência, os/as estudantes devem comentar o trecho do discurso de Sojourner Truth⁵⁹ também. Os comentários registrados na lousa devem ser relacionados à luta do feminismo negro para alertar o movimento feminista acerca de suas

⁵⁹ Codinome da Abolicionista e ativista norte-americana dos direitos da mulher negra. Conhecida pelo seu lendário discurso “Não sou uma mulher?” feito na Convenção dos Direitos da Mulher em Ohio, 1851.

demandas específicas (o quadro de procedimentos apresenta uma nota com uma breve explicação sobre a questão).

Figura 12. Atividade do bloco *Black Personalities* (personalidades negras)

PROFESSIONS, BLACK WOMEN AND EMPOWERMENT

TEXT
I. Read the passages below and answer the following questions.

A. "Like their men, Black women have worked until they could work no more. Like their men, they have assumed the responsibilities of family providers. The unorthodox feminine qualities of assertiveness and self-reliance- for which Black women have been frequently praised but more often rebuked- are reflections of their labor and their struggles outside the home." (Angela Davis)

B. [...] That man over there says that women need to be helped into carriages, and lifted over ditches, and to have the best place everywhere. Nobody ever helps me into carriages, or over mud-puddles, or gives me any best place! And ain't I a woman? Look at me! Look at my arm! I have ploughed and planted, and gathered into barns, and no man could head me! And ain't I a woman? I could work as much and eat as much as a man - when I could get it - and bear the lash as well! And ain't I a woman? [...]

Adapted from: <https://www.english.com/resources/learning/learning/1011>



1) Are there such things as women's jobs for you? If no, why not? If yes, which are they?

2) In what kind of job do you usually see black women being portrayed? Why is that so?

II. Match the description of the professions with the pictures.



A. To summarize, the judge is the professional who oversees trials. In court, she listens to arguments from which she may decide whether the people charged with crimes will go to jail or will be released.
B. A judoka needs to have physical power and mental discipline. Those abilities allow her to lift and throw opponents down to the ground. Judo's techniques help athletes to develop physical fitness such as strength, agility, balance, and explosive power.
C. She is a professional responsible for building design: rooms, buildings, or complexes. She thinks up the concepts and turns them into images and plans. She is an architect.
D. An actress is a person who portrays characters to entertain the audience. Besides acting, an actress can usually dance and sing too. She works on television, films, theater, and other environments such as theme parks and production studios.

III. Search and write the professions of the black women whose names are shown below.



Luislinda Valois _____
Conceição Evaristo _____
Joice Berth _____
Marielle Franco _____
Dandara Mariana _____
Rafaela Silva _____
Margareth Menezes _____

A seguir, o/a professor/a deve perguntar se os/as estudantes conhecem as mulheres citadas na atividade (Luislinda Valois, Conceição Evaristo, Mariele Franco, Margareth Menezes dentre outras) e suas profissões, só depois eles/elas devem finalizar o *worksheet*. Para o *healing storytelling*, a pergunta sugerida é *What is your mother's main activity? Does she like what she does? Do you think she would like to do something else?*⁶⁰

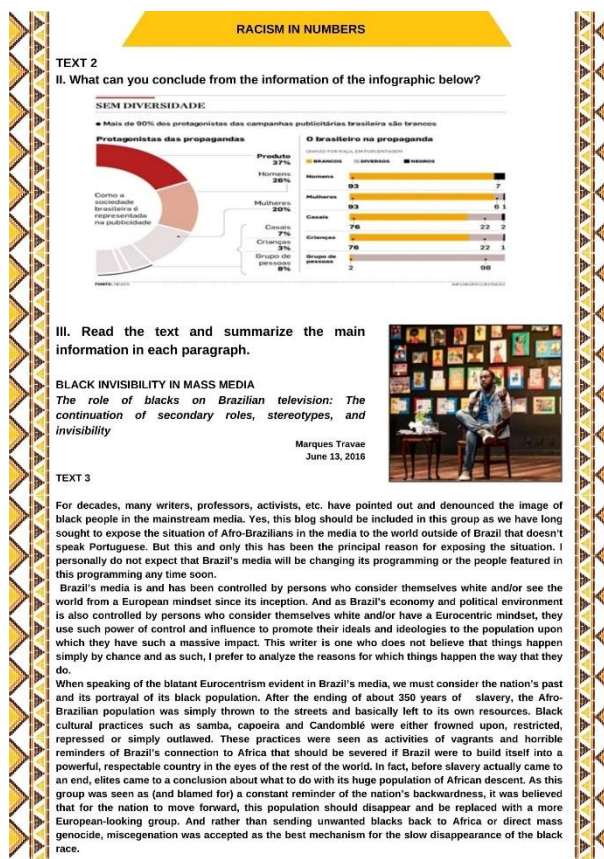
Além dos objetivos já descritos, sem dúvida, a atividade *Professions, black women and empowerment* pode oportunizar os/as estudantes a verem mulheres negras — como suas mães, vizinhas, funcionárias da escola etc.— retratadas em profissões de *status* social também. Podem ainda compreender por que elas têm demandas específicas frente à divisão sexual do trabalho o que, notadamente, tem a ver com as condições de trabalho a que a grande maioria é submetida. Acredito bastante na potencialidade dessa aula.

⁶⁰ Qual é a principal atividade de sua mãe? Ela gosta do que faz? Você acha que ela gostaria de fazer outra coisa?

5.2.4. Black visibility in mass media

As atividades elencadas na seção *Black Visibility in mass media* trazem para a cena negros e negras nos meios de divulgação cultural e artística como a imprensa, televisão, cinema, mídia impressa e meios eletrônicos. Por meio destas atividades, buscamos fazer ver e (re)conhecer outras referências, outras representações e outras narrativas sob o protagonismo de artistas negros/as. Também problematizamos as representações tradicionais de negritude através de exemplos práticos que ilustram os mecanismos racistas que têm sido utilizados para retratar o/a negro/a. Também não dispensamos a apresentação de estratégias para a compreensão destes mecanismos e desmistificação da imagem branca como ideal, tão disseminada nesses meios.

Figura 13. Atividade do bloco *Black visibility in mass media* (visibilidade negra na mídia)



Ilustro o teor do bloco com a atividade *Racism in numbers* ('racismo em números') que é direcionada para estudantes do ensino médio e tem como objetivo torná-los/as capazes de identificar e falar sobre estereótipos disseminados na representação de pessoas negras na TV. O quadro de procedimentos indica que a aula deve ser iniciada com o/a professor/a perguntando aos/às estudantes quem é seu/sua ator/atriz negro/a favorito/a e

de qual personagem dele/dela lembram. As respostas devem ser colocadas na lousa, pois os/as discentes devem comentar o que a maioria das personagens tem em comum a seguir, além de compará-las com papéis usuais de atores/atrizes brancos/as. Após esta fase, os/as estudantes devem iniciar o trabalho no *worksheet* que, entre outros exercícios, propõe a análise de um infográfico sobre a participação de pessoas negras em propagandas e um texto em que se problematiza o tópico que introduz a aula — a invisibilidade, estereotipação e papéis secundários de negros/as nas telenovelas brasileiras.

Para acionar o momento *healing storytelling*, a atividade traz uma breve narrativa real, a fim de dimensionar o efeito da falta de representatividade positiva de pessoas negras na infância de crianças negras: *when I was a child, I loved a TV program called Sítio do Picapau Amarelo, based on Monteiro Lobato's books. I liked all the characters, there were white people and black people too. I attended school in the morning and when classes were finished, I went home quickly just to watch it on TV. When I grew up and started studying about racism, I could understand how Lobato's work was racist in the way he represented the black people. At that time, there were not many TV programs showing black people so that was the only representation of us that I had contact with. How do you think racism on TV can affect us as human beings?*⁶¹

A mensagem da atividade *Racism in numbers* é emblemática para a proposta do bloco. As propagandas, novelas e peças midiáticas nas quais o negro inexistente ou é subrepresentado veiculam significados, formam identidades, sedimentam conceitos no imaginário das pessoas por vezes irreversíveis. Em outros termos, a mídia — potencializada por sua ampla abrangência, linguagem rápida, fácil, imagética e alavancada por diversas tecnologias — contribui para desenhar uma realidade social compatível com a ideologia racista. E, nós, educadores/as, não devemos colaborar com este processo com a omissão.

5.2.5 Racism and Anti-racism

Com as atividades do bloco *Racism and Anti-racism*, as questões raciais podem ser discutidas sob um viés mais literal. Desta vez, o tema *racismo* se apresenta de maneira

⁶¹ Quando eu era criança, amava um programa de TV chamado *Sítio do Pica Pau Amarelo* baseado nos livros de Monteiro Lobato. Gostava das personagens, havia pessoas brancas e negras também. Estudava pela manhã e quando as aulas terminavam, corria para assisti-lo. Quando cresci e comecei a estudar sobre racismo, compreendi como Monteiro Lobato era racista na forma que representava negros/as. Naquele tempo, não havia muitos programas mostrando negros/as, então essa era única representação nossa com a qual tinha contato. Como você acha que o racismo pode nos afetar como seres humanos?

direta. Exploramos o conceito propriamente dito, ou seja, a crença na existência de pessoas inferiores como condição inata. Contrapondo este discurso, propomos reflexões sobre o caráter sócio-histórico desta ideia retroalimentada por: a) mensagens pouco subliminares dos meios de comunicação; b) regras e procedimentos das instituições c) pela aparência prevista para as pessoas em lugares de *status* e poder e por valores aprendidos no interior das famílias, entre amigos/as, na escola, nas ruas etc. Em resumo, estas atividades ensinam que o racismo está em toda parte, mas a proposta delas não se encerra na constatação do racismo. Para além de interrogar os discursos e comportamentos racistas, plantamos ações antirracistas ao incentivar a ruptura de silêncios e a recusa da neutralidade diante destas situações.

Figura 14. Atividade do bloco *Racism and anti-racism* (racismo e antirracismo)

The worksheet is titled "ANTI-RACIST RECIPE" and is framed by a decorative border. It includes the following sections:

- WORKSHEET**: A header section.
- INGREDIENTS**: A list of six blank lines for ingredients, each preceded by a checkmark.
- DIRECTIONS**: A section with five numbered steps (Step 1 to Step 5) for directions.
- Tip**: A section with a small icon of a hand pointing to a box for a tip.

Decorative elements include a central illustration of a pot with a flame, surrounded by hearts, and a quote by Angela Davis: "In a racist society, it is not enough to be non-racist, we must be anti-racist."

A atividade *Anti-racist recipe* ('receita antirracista') traz uma maneira divertida e leve de trabalhar com a temática. A proposta voltada para estudantes do ensino fundamental ou médio sugere a criação de uma receita contra o racismo com direito a ingredientes, modo de preparar, tempo de preparação, cozimento e porções. Espera-se que os/as estudantes mobilizem a criatividade e cheguem a receitas abstratas que bem poderiam ser um bolo de respeito às diferenças; uma salada da cidadania; um suco dos direitos iguais;

uma feijoada da visibilidade negra etc. E por que não haver 1 tonelada de amor, 5 litros de consciência racial, 10 quilos de leituras específicas, 100 barras de ações diárias contra as desigualdades ou 10 colheres de sopa de sabedoria entre os ingredientes? O resultado depende de quão fértil seja a imaginação e a qualidade da pesquisa.

O quadro de procedimentos indica que a atividade deve ser iniciada com a análise da citação de Angela Davis: *In a racist society, it is not enough to be non-racist, we must be anti-racist.*⁶² A seguir, traz uma nota que convida o/a professor/a a explorar o posicionamento comum de as pessoas negarem ser racistas em vez de reconhecerem-se como tal e buscarem desenvolver atitudes críticas, ações efetivas e políticas coletivas contra o racismo. Então o/a professor/a deve propor um *brainstorming* (‘chuva de ideias’) de receitas que podem ser tentadas registrando as ideias dos/as estudantes na lousa. Na sequência, o/a professor/a deve apresentar o vocabulário necessário para a construção do ‘modo de preparar’, tais como *break, melt, peel, spread, layer, fry, whip, mix, taste, add, cut, chop, slice, grate, bake, roast, boil, pinch, pour.*⁶³ No final do processo, os/as estudantes devem compartilhar suas receitas. Como autora da atividade e professora que já a aplicou várias vezes, asseguro que, com ela, a diversão e aprendizado são garantidos.

Em adição aos aspectos positivos já elencados até aqui, o conteúdo do BMM comprova mais um dos pressupostos do Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica, isto é, a importância de produzir conhecimento que problematize os instrumentos de letramento tradicionais de uso da língua. É possível ensinar inglês *letrando* por meio de textos/enunciados/imagens que comuniquem mensagens contra-hegemônicas essenciais para a formação crítica, cidadã e antirracista. Dessa forma, faz-se possível abandonarmos pouco a pouco as narrativas únicas oficializadas nas quais subjazem opressão e ódio. Como consequência da pesquisa que iniciei, se o BMM não é uma evidência ‘escura’ do crescimento pedagógico dos/as cursistas para o trabalho com as questões étnico-raciais e africanidades, certamente ele é um forte sintoma da sua evolução.

⁶² Em uma sociedade racista, não basta não ser racista, devemos ser antirracistas.

⁶³ quebrar, derreter, descascar, espalhar, colocar em camadas, fritar, bater, misturar, degustar, adicionar, picar, pique, fatiar, ralar, assar, ferver, espremer, despejar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas aulas de Metodologia de Pesquisa, eu e os/as colegas que haviam decidido fazer pesquisa-ação fomos alertados quanto à complexidade de empreender este tipo de investigação. Não faltaram recomendações quanto à necessidade de tempo e muita reflexão para desenvolver cada etapa, além de disposição para recomeçar tudo a qualquer momento. Também quanto à imprescindibilidade de implicar-se com o processo, sem neutralidade ou negligência diante do problema sob investigação, já que se espera que o/a pesquisador/a proponha uma solução para a questão identificada enquanto faz sua coleta de dados. E ainda quanto à importância de legitimar as contribuições dos/as sujeitos envolvidos/as na pesquisa, desde que são co-construtores/ daquela ‘solução’ pretendida dentre outros valiosos conselhos.

Àquela época, as minhas leituras sobre pesquisa-ação se resumiam a dois artigos que havia lido para escrever o projeto da seleção do PPGLinC⁶⁴, mas os alertas não me intimidaram, apenas ampliaram minha certeza do quanto a metodologia era apropriada para os objetivos que tinha. Pretendia mesmo fazer uma *pesquisa-ação política*, modalidade conceituada por Tripp (2005) como uma pesquisa que se empenha na mudança da cultura institucional em consequência de suas limitações. Para o autor, nesse âmbito, é preciso engajar-se na política de verdade, pois tal proposta implica em trabalhar com uns e contra outros para alterar um ‘sistema’. Enquadrando o argumento na conjuntura sob a minha mira, ‘alterar o sistema’ significava construir episteme para tensionar o debate acerca de instituições de ensino superior— neste caso, as formadoras de professores/as de inglês localizadas na Bahia—e outras espaços de educacional formal que não sistematizaram o trabalho com raça/etnia no currículo. Não há como se esquivar de um profundo comprometimento político, ideológico, epistêmico, até de corpo, frente a esta temática, portanto, nada de surpresa ou recuo de minha parte. Meu doutorado foi exclusivamente político! Diferente da maioria dos/as meus/minhas colegas, não fiz doutorado para estar no páreo com os/as concorrentes em concursos públicos para as universidades, já era concursada e feliz com meu posto no IFBA, de onde não devo sair. Tampouco decidi fazê-lo almejando aumento salarial, pois já ganhava como doutora. Estas metas são tão relevantes quanto legítimas, mas o meu doutorado foi exclusivamente político!

⁶⁴ Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Por político, não me refiro apenas a uma mulher negra periférica se tornar doutora, embora tal ideia já dispense acréscimo de argumentos, mas há outros. Estudei a vida inteira em ambientes racialmente segregados—de maneira latente ou patente—, a discriminação operava tanto nas relações interpessoais quanto no currículo e, ao contrário do que esperei, não foi diferente na universidade pública. Desde o vestibular para o curso de Letras com Língua Estrangeira, tento encontrar uma zona confortável nos estudos e trabalho com o ensino de inglês. Duas décadas buscando brechas para inserir saberes políticos e identitários nesta área, tal como já fazia em minhas aulas. Esperei muito por epistemes que legitimassem a variável ‘raça’ e culturas de base africana no ensino da língua símbolo do famigerado colonialismo. Epistemes que me desobrigassem a confrontar o habitual questionamento “*o que isso tem a ver com ensino de inglês?*” em todos os eventos nos quais apresentei trabalhos antes de 2010. Considero-me parte de um ativismo “acadêmico” que arrasta a luta antirracista no espaços de produção de conhecimento formal desde antes de isso se tornar *trendy*⁶⁵. Antes mesmo da convocação da *Lei racial*, minhas perguntas angustiadas nas aulas, meus textos, trabalhos, análises de poesias e seminários apresentados já na graduação podem atestar isso.

No ensino de línguas— a frente de luta antirracista na qual me insiro profissionalmente— tenho me agarrado à 10.639/03 há quase 20 anos, ela foi meu passaporte para contar com o mínimo de crédito dos meus pares nos fóruns acadêmicos restritos, elitistas e monotemáticos da área de língua inglesa. São quase 20 anos de um decreto que convoca os/as atores e atrizes da Educação a atuarem contra a interdição do repertório histórico e cultural do elemento africano e afrodescendente na sociedade brasileira. Uma determinação reiterada e pormenorizada por documentos que não só expandem seu conteúdo quanto indicam ações que abrangem desde as secretarias de gestão educacional dos Estados até a conduta dos/as professores na sala de aula. Em contrapartida, no geral, as iniciativas para efetivação da 10.639/03 são pontuais, incipientes ou inexistentes em diferentes esferas do sistema educacional, incluindo as instituições de ensino superior. Deste motivo decorre parte do alheamento dos/das professores/as para efetivarem o pleito da Lei. A carência de apropriação de teorias específicas, a falta de acesso a estratégias pedagógicas para articularem o debate racial à natureza de sua disciplina e questões de ordem identitária conturbam a formação

⁶⁵ Tendência.

necessária para conduzir o processo de ensino ‘raça’ de maneira politicamente engajada, como dever ser.

A conjuntura acima delineada me conduziu à pesquisa registrada neste trabalho cujo objetivo central foi descrever caminhos teórico-metodológicos para a formação de professores/as de inglês para o trabalho com as questões étnico-raciais e africanidades. Desenvolvida ao longo do curso de extensão intitulado *Questões étnico-raciais e culturas de matriz africana* sob a chancela do Núcleo Permanente de Pesquisa e Extensão em Letras (NUPEL) da UFBA no segundo semestre de 2019, a investigação contou com a colaboração de nove professores/as (dois homens negros, cinco mulheres negras e duas mulheres brancas) e teve a duração de quatro meses, 45 horas-aula.

A primeira pergunta de pesquisa explorada traz o seguinte questionamento: *de que maneira disciplinas do currículo de Letras com Inglês das universidades públicas baianas têm incorporado a questão étnico-racial no seu conteúdo teórico-prático?* Para respondê-la, investiguei o inventário curricular de sete universidades públicas com o objetivo de identificar *se e como* estas instituições têm inserido o ensino das relações étnico-raciais e das culturas de matriz africana nos cursos de Letras com Inglês. Para tanto, analisei ementas ou fluxogramas das universidades federais: UFBA (Universidade Federal da Bahia), UFRB (Universidade Federal do Recôncavo Baiano) e UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia). Também das universidades estaduais: UNEB (Universidade Estadual da Bahia), UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) e a UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz). A partir deste estudo, constatei que 90% das referidas universidades não oferecem disciplinas obrigatórias que tratem das questões étnico-raciais no curso de letras com inglês. O cenário descortinado assim se apresenta: a) as universidades oferecem disciplinas com temática racial como obrigatórias complementares, ou seja, integram componentes de outros departamentos de ensino no currículo de Letras, logo, elas não propõem uma correlação direta com o ensino de inglês; b) oferecem disciplinas obrigatórias da área de literatura de língua portuguesa mais apropriada para os/as futuros/as professores/as desta língua; c) oferecem disciplinas optativas também na área de literatura portuguesa ou oferecem disciplinas obrigatórias articuladas com o ensino de inglês, isto é, disciplinas que referendam a interface fundamental entre a temática racial e/ou culturas de matriz africana e o ensino de língua inglesa. Este último formato esteve presente no currículo de apenas uma das sete universidades.

Concluí, assim, que os/as professores/as de inglês em exercício e em formação ainda não contam com uma educação institucionalizada e aplicada para desenvolver competências e habilidades que os/as preparem para o trabalho com *raça*. De acordo com a configuração curricular das universidades investigadas, o debate racial é delegado para outros departamentos (Ciências Humanas ou Educação) ou, de outro modo, insere-se uma disciplina de literatura africana de língua portuguesa entre os demais componentes para *cumprirem tabela*. Tal manobra contribui para reforçar o discurso equivocado de que ensino de língua estrangeira se restringe à transmissão de conteúdos linguísticos apolíticos e aculturais. Paralelamente, esta lacuna destoa da visão de responsabilidade com as demandas dos centros periféricos do poder, com as dimensões de classe social, *raça*, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. implicadas no perfil dos estudos da LA contemporânea.

No entanto, é preciso demarcar que o debate sobre *raça* alinhado ao estudo de línguas amadureceu sensivelmente nos últimos anos. A orientação reprodutivista e assimilacionista dos discursos e valores da cultura dita hegemônica parece estar sendo abandonada e, em seu lugar, avolumam-se as frentes de confronto ao branco-eurocentrismo na esfera acadêmica e além dela. Esse avanço é perceptível no aumento exponencial de trabalhos científicos dentro da temática racial; na organização de eventos totalmente voltados para a discussão de práticas críticas e antirracistas no ensino de línguas; na aparição de inúmeros cursos livres de inglês sob uma perspectiva ‘afrocentrada’, até na inserção do tópico *Questões étnico-raciais no ensino de inglês* entre os temas da prova escrita do último concurso para substituto/a do Instituto de Letras da UFBA. Isso há de ser considerado uma evolução em um cenário onde as relações de poder e dominação entre negros/as e brancos/as permanecem conduzindo a vida destes/as sujeitos/as para o conforto ou para o conflito em diversos setores e dinâmicas sociais. Pensar em negros/as ainda remonta ao racismo, à escravidão, a características físicas e a elementos culturais estigmatizados, mais ainda, a condições subalternizadas de vida denunciadas pela expectativa de vida, baixa renda, desemprego, criminalidade, acesso à educação dentre outras circunstâncias. Essas ideias atravessam o imaginário coletivo, logo, o imaginário de professores/as e estudantes também.

Em vista disso, é importante reiterar a urgência da revisão dos currículos universitários quanto à oferta de disciplinas. Em primeira instância, é necessário que as disciplinas voltadas para a temática sejam ofertadas e, sendo ofertadas, deem centralidade

ao conteúdo raça/racismo, destoando da abordagem periférica ou em caráter optativo comuns nos currículos dos cursos de Letras atuais. Nem todos os/as professores/as de inglês terão acesso aos poucos cursos de pós-graduação do país atentos a esta questão, a exemplo da linha Pluralidade, Identidade e Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a linha Racismo no ensino de Língua Estrangeira da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), ou a atividades extensionistas como a que relato neste trabalho. A propósito, a meu ver, somado à inserção de disciplinas ‘raciais’ obrigatórias no currículo oficial de Letras, o ideal seria que atividades extensionistas semelhantes ao curso *Questões étnico-raciais e culturas de matriz africana no ensino de inglês* se tornassem regulares, atreladas à práxis da universidade, já que estas iniciativas são indispensáveis para atender à carência formativa dos/as professores/as egressos/as também.

O capítulo mais robusto e coração desta tese responde à pergunta: *do ponto de vista teórico-metodológico, como pode ser estruturado um curso de formação de professores/as de inglês que vise à abordagem das questões étnico-raciais e das culturas negras em suas aulas?* Nele, demonstro como relacionei os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (1996) com a Teoria Racial Crítica, o Letramento Racial Crítico, as orientações Diretrizes Curriculares Raciais e os princípios da abordagem intercultural e os estudos do Inglês como língua franca, a fim de traçar os procedimentos teórico-metodológico utilizados no curso. Assim, cheguei às dimensões *saber, saber ser, saber fazer, saber aprender com o outro* que orientaram a didatização dos materiais e procedimentos de aula.

Grosso modo, pretendi contemplar o *nível do saber* com informações sobre as Diretrizes Curriculares Raciais em diálogo com a Teoria Racial Crítica para fins de versar sobre conteúdos raciais ausentes no currículo acadêmico regular, bem como desfazer as distorções, os apagamentos, os estereótipos de cunho racial e problematizar posicionamentos ditos ‘neutros’ nesta mesma esfera. O argumento principal neste sentido é que somente através do ‘olhar racializado’ podem-se identificar os obstáculos educacionais a que pessoas negras são submetidas no Brasil. A Teoria Racial Crítica contribui para tal compreensão apontando estratégias e conceitos a serem mobilizados para resistir e superar tais obstáculos. Em primeiro lugar, é necessário reconhecer que o racismo está presente em todas as sociedades e define as experiências individuais das pessoas; é preciso também estar pronto/a para questionar ideias como objetividade,

meritocracia, igualdade racial, equivalência de oportunidades na sociedade e invisibilidade da cor; além disso, é indispensável comprometer-se com a justiça social e posicionar-se contra as desigualdades pautadas em raça, gênero e classe e, por fim, validar o conhecimento produzido a partir das experiências de vida do/a negro/a. Do entrelaçamento destes conceitos, elaborei a seção *Front Matter* e *English, race and Education* das apostilas e das aulas, através das quais, introduzi teorias que relacionavam raça, educação e ensino de inglês.

O nível do *saber ser*—embasado no Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014,2015; MOSLEY, 2010) — amparou as minhas reflexões e ações para subsidiar a ‘formação pedagógica’ dos/as professores/as para abordarem as temáticas raciais de maneira crítica. Para tanto, eles/elas deveriam aprender como a variável ‘raça’ influencia nas suas vidas, especificamente, como ela pode regular a forma com que atuam em sala de aula. Desse modo, era importante que tivessem a oportunidade de redefinirem suas crenças e atitudes pessoais sobre raça e racismo para fins de tornarem-se vigilantes quanto a estas questões no cotidiano e nos ambientes educacionais onde atuam. O conceito também considera a temática branquitude que favorece ações práticas junto a pessoas não-negras, responsabilizando, assim, todos/as os/as sujeitos à problemática racial. A seção *Racializing discourses* das apostilas e aulas deriva das premissas do Letramento Racial Crítico. Através dela, foram oportunizados momentos de reflexão sobre atitudes e estratégias discursivas apropriadas para iluminar as experiências raciais dos/as estudantes com o cuidado e sensibilidade que a complexidade da questão requer.

Por fim, o nível do *saber fazer*, aqui, imbricado ao *saber aprender com o outro*, resultou de estudos sobre o Inglês como Língua Franca e a Abordagem Intercultural no ensino de línguas. Este conteúdo teórico fomentou reflexões acerca do referencial do nativo ‘padrão’ contraposto, neste trabalho, pelo repertório de falantes nativos de origem africana e não-nativos; foi importante também para alicerçar atividades que tensionassem as relações de poder inerentes ao uso do inglês e contribuíram para atestar a necessidade de reconfiguração do olhar para as culturas de matriz africana, mantendo-se aberto/a ao diálogo com estas racionalidades anuladas pela violência colonial. Assim, cheguei à seção *Manufacturing citizenship* em que nos debruçamos com um olhar mais prático voltado para o ensino, analisando atividades, recursos, técnicas e estratégias para efetivar o trabalho em questão em diferentes contextos, com diferentes estudantes.

No entanto, acredito que a maior contribuição deste capítulo reside na descrição das aulas do curso. Elas oferecem material contundente para o mais incauto/a se convencer da magnitude da educação antirracista mediante não apenas aos exemplos de materiais, recursos, teorias e estratégias pedagógicas utilizadas, mas, especialmente, aos relatos e contribuições dos/as cursistas.

Em suma, como resposta à segunda pergunta de pesquisa, trago algumas conclusões: 1) o trabalho com raça e africanidades deve conter uma densa bibliografia de autores/as negros/as para fins de conhecimento dos estudos científicos destes/as sujeitos/as e reconhecimento da sua legitimidade falando de raça em primeira pessoa; 2) importa dedicar um tempo significativo ao aprendizado dos conceitos e terminologias do campo racial, salientando suas implicações no cotidiano social e educacional; 3) é necessário ceder espaço para o relato de experiências raciais dos/as participantes do processo. O relato dá corpo e voz às teorias e ensinam através de uma referência próxima, neste trabalho, denominei esta metodologia de *healing storytelling*; 4) cabe empreender um esforço metodológico para articular as temáticas raciais a estratégias de ensino de línguas, assim, evita-se fugir dos objetivos pedagógicos de ambas as áreas. Para tanto, o exercício de produção de material didático se apresenta com uma boa alternativa.

A terceira pergunta de pesquisa indaga: *de que maneira a participação em um curso de formação voltado para o debate das questões étnico-raciais e culturas de matriz africana redimensiona a identidade social de raça dos/das docentes e como isso repercute no seu comprometimento para abordar a temática na escola?* Para respondê-la, analisei os dados dispostos no questionário semiestruturado da inscrição, autobiografias e sessão reflexiva ao final do curso. No entanto, não dispensei os registros de falas durante as aulas ou informações adicionais de que tinha conhecimento informalmente para compor minhas reflexões. Através deste material e pautada nos estágios de construção da identidade afro-descendente de Ferreira (2004), fiz interpretações das marcas de identidade social de raça dos/s professores/as codinominados *Osei Tutu e Akhaenaton*, e as sete professoras *Nzinga, Kahina, Hatshepsut, Nefertiti, Amina, Cleópatra e Ranavalona* ao longo do processo formativo.

Em função de questões com autoaceitação, inquietação com o próprio corpo e julgamentos alheios, entendi que Akhaenaton, Osei Tutu e Amina pareciam oscilar entre o *estágio de submissão*: fase em que o indivíduo negro está inconscientemente imerso

nos valores da cultura branca dominante e se submete a eles e o *estágio de impacto*: ponto em que experiências desestruturantes levam o/a sujeito/a a um choque de valores e a revisar as referências raciais trazidas consigo. Em outro polo, estariam Nzinga, Hatshepsut e Nefertiti cuja autoestima, postura problematizadora e trajetória já comprometida com a comunidade negra apontavam para uma identidade racial entre o *estágio de militância*: estágio em que o indivíduo está familiarizado com aspectos da sua identidade, reconhece as influências da branquitude que deve desconstruir e busca ampliar conhecimentos sobre sua própria história e cultura, e o *estágio de articulação*: momento em que o grupo racial negro se torna a principal referência. Finalmente, entre os/as negros/as, havia Ranavalona que, devido ao seu progresso acadêmico e financeiro, não acreditava que a marca racial tenha sido determinante em sua vida. Por isso, tinha dificuldade de ver-se como parte do seu grupo de origem, postura que remete à identidade racial no estágio de submissão.

Entre as *socialmente brancas*, aloquei Kahina, parda clara, sem traços negroides, que parecia viver no limbo das identidades raciais de uma conjuntura em que a leitura da sua cor lhe garante vantagens e privilégios. Embora usufrua destas vantagens, Kahina se nega a ser considerada branca e traz consigo uma profunda necessidade de afirmação da sua ancestralidade negra. Cleópatra, por sua vez, demonstrava estar em processo de desenvolvimento de uma identidade racial branca crítica. Embora não haja referências práticas disso em nossa sociedade, ela apresentava uma postura racialmente consciente, o que implicava interrogar-se a todo tempo de seus próprios privilégios, além de tê-la convencido de direcionar seus estudos acadêmicos para o tema branquitude.

Entendo a identidade multifacetada, metamorfósica, descentrada (HALL, 2006) dos/as sujeitos/as com os/as quais trabalhei e, sob tal perspectiva, cheguei à seguinte conclusão: se acato a natureza multifacetada dos/as sujeitos/as e seu caráter cambiante, compreendo a transitoriedade das suas atitudes, crenças e posicionamentos, logo, devo analisá-los como fotografias marcadas por um contexto, um lugar, um tempo. Não poderia afirmar, por exemplo, que os/as cursistas apresentarão as atitudes idênticas àquelas manifestas durante o curso de extensão em outras esferas sociais, cercados/as de outras pessoas e condicionados/as por outras relações de poder. Por isso minhas análises se restringem às informações advindas do material e contexto da intervenção. E, com base nelas, declaro que os resultados contemplaram minhas expectativas, pois considero qualquer redimensionamento de postura manifesto pelos/as cursistas como positivo.

A verdade é que estes/estas professores/as já se diferenciaram ao buscar uma formação específica para furtarem-se de reproduzir opressões raciais em suas aulas. Através do curso, foram obrigados/as a confrontar as nuances das suas próprias identidades, vivências e crenças. Estas reflexões geraram efeitos visíveis sem esforços e outros mais sutis, porém houve ‘efeitos’ de todo modo. Diante disso, realmente, acredito que se tornaram professores/as mais conscientes da sua responsabilidade pedagógica diante do cenário racial de seus ambientes de ensino e sociedade. Avanço que pude atestar também nas atividades elaboradas para o livro *Black Matters Matter*, mas esta é a resposta da última pergunta de pesquisa: *Quais os impactos do estudo sobre a categoria raça, relações étnico-raciais e as culturas de matriz africana na maneira com que os/as docentes elaboram/desenvolvem materiais didáticos que contemplem a abordagem desta temática?* O questionamento remonta a minha reflexão primeira ao decidir propor a produção do livro ao final da formação: “*Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?*” (FREIRE, 1996, p.15). Diante da proposição de Freire (1996), cabe ainda outra reflexão: o que as aulas de inglês objetivam, além do desenvolvimento de habilidades linguísticas?

Neste ponto, chamo atenção para a escassez de material didático com expressões de cultura negra de quaisquer lugares, mesmo depois das proposições politicamente corretas do PNLD. Tal ausência é lamentável, pois ter contato com falantes, culturas, produções científicas, artísticas e sociais de africanos/as e afrodescendentes parece suscitar uma noção de solidariedade negra, fazendo com que a separação geopolítica destes/as sujeitos/as seja suprimida em prol do que Gilroy (2001) chama de *valorização de parentescos sub e supranacionais*. Tal fenômeno garantidamente interfere na motivação dos/as estudantes para aprender a língua estrangeira. (SANTOS, 2011). Ressalto ainda outra vantagem que se instala na forma com que se concebe a língua inglesa. A visão do inglês como língua comum a negros/as dispersos/as pelo mundo informa também que estes/estas sujeitos/as podem veicular a história e cultura negra na língua do ‘opressor’, inclusive, como expressão de resistência à violência epistêmica engendrada por ele. É viável, desta forma, instigar os/as aprendizes negros/as a se abrirem para a língua inglesa, sob o argumento de que ela pode expressar a sua identidade racial, além de agregar-lhe outros valores. Não há dúvida de que a nova língua ‘remodela’ nossas subjetividades, mas há marcas identitárias que são indissolúveis nas sociedades pós-

coloniais, os discursos e configurações de gênero, raça e classe se estendem por todo o globo, por exemplo. Assim como a condição de opressão/resistência ao racismo.

O BMM resulta das convicções acima. Em síntese, o ensino de línguas deve promover o acesso a outras culturas, ao mesmo tempo em que motiva reflexões acerca de identidades sociais locais diante do global, considerando corpos, saberes específicos, linguagens e relações de poder pautadas, sobretudo, no elemento raça. Os/as participantes de pesquisa, notadamente, absorveram tal perspectiva ao longo do curso. Suas idiossincrasias raciais aparecem diluídas no delineamento das atividades, eles/elas apresentam estilos diversos na abordagem das temáticas, porém, em comum, ficaram evidentes aspectos como: ausência de marcas de discurso racista; afirmação de um discurso antirracista; consciência da ‘força’ das microagressões diárias, em geral, naturalizadas pelas pessoas; e consciência das repercussões do racismo pelo viés histórico, interpessoal e psicológico. (MOSLEY, 2010). Combater o racismo por vias formativas é uma postura a ser ensinada e requer a adoção de medidas concretas. Os/as cursistas aprenderam, e o BMM é prova disso.

Minhas palavras finais escoam assim: renovemos nossa perplexidade diante dos instrumentos de invisibilização, negação, silenciamento, apagamento e estigmatização do/a negro/a do elemento negro (também) no ensino de língua inglesa. A proposta de trabalho aqui descrita vai nessa direção, ela sugere a propagação de valores que compreendam as especificidades das vivências—que são racializadas. Somados a conhecimentos específicos, estes valores nos movem para construir estratégias pedagógicas em prol da reversão do quadro histórico de desigualdades atreladas ao/à negro/à, mirando a convivência democrática entre povos, argumento tão presente nos discursos charmosos e vazios por aí.

No mais, no início do capítulo, mencionei que a realização deste trabalho, deste projeto político—como mulher negra, militante e ativista junto ao meu coletivo racial—, foi a minha forma de contribuir para ‘alterar o sistema’. No entanto, estou consciente de que ‘alterar o sistema’ é um propósito ideal, uma realidade utópica frente ao panorama ideológico, político, econômico em que nos inserimos, que é implacável. Por outro lado, limitações são obstáculos, não são amarras. Esta pesquisa pode servir como referencial teórico para ações ulteriores, menores ou mais extensivas, mas *ações* sempre. Por ora, posso afirmar que meu plano de ação através desta pesquisa teve grande relevância local e proporcionou a transformação de um contexto pequeno, mas de forma concreta, qual

seja: o raio de atuação de 9 (nove) professores/as atuantes no ensino de inglês da rede pública e privada da cidade de Salvador, estado da Bahia.

Por fim, é interessante reiterar que não pretendi propor uma inovação curricular *modelo* como quem ensina uma receita de bolo, tive a intenção de expor um *exemplo*. Entendo o caráter restrito e específico da proposta e da metodologia para fins de generalização de resultados, mas importa conhecer as possibilidades a fim de ampliar parâmetros para realizações futuras. Outras propostas certamente resultarão em outras tempestades e calmarias, mas estou certa de que, ao *encarnarmos* os objetivos da educação antirracista, a bússola da embarcação apontará sempre para um destino melhor.

REFERÊNCIAS

- ADNET, M. Branco no Brasil: há 500 anos levando vantagem. *Globoplay*, jan. 2017. Disponível em: < [Assistir Tá no Ar: a TV na TV online no Globoplay](#) > Acesso em: 16 set.2019.
- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2000.
- ALMEIDA, W. C. Além da catarse, além da integração, a catarse da integração. *Pepsic*, 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v18n2/a05.pdf>> Acesso em: 9 dez.2020.
- ALVES, S. S. *Letramento Racial Crítico de práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais). Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, p.181. 2018.
- ALVES, R.; SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: breve panorama de produção científica de um campo de estudos plenamente consolidado. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 26, n.43, p. 01-357, jul.-set., 2019.
- ANDRÉ, M.C. *O ser negro: a construção de subjetividades em afro-brasileiros*. Brasília, LGE Editora, 2008.
- ASANTE, M. K. *Revolutionary pedagogy: primer for teachers of black children*. Brooklyn: Universal Write Publications, 2017.
- ASANTE, M.K. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- AZEVEDO, A. *Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p.144. 2010.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições de Loyola: 2001.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

- BARBOSA, A. N. *Narrativas e trajetórias: o aprendizado de inglês por estudantes lidos como negros no cenário universitário*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras). Ciências Humana da Universidade Federal do Paraná, Curitiba. p.131. 2019.
- BARCELOS, A. M.F; ABRAHÃO, M. H. V (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BARROS, J. S. *Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília, p. 124. 2013.
- BEGHIN, N.; JACCOUD, L. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. *Leitura*, 2002. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/afirme/LEITURA/diversos/div03.pdf>> Acesso em: 11 set. 2018.
- BENÍTEZ-ROJO, A; MARANISS, J. *The repeating island: the Caribbean and the postmodern perspective*. North Carolina: Duke University Press, 1996.
- BENTO, M.A.S. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, p.185. 2002.
- BENTO, M.A.S; CARONE, I. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- BERTH, J. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- BRANDÃO, C.R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento de educação popular. *Revista Educação Popular*. Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 jan. 2020.
- BRASIL. M. E. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- língua estrangeira*. Brasília, 1998. Disponível em Acesso em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 10 set. 2008.
- BRASIL. P. R. Lei n.º10639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 30 nov. 2009.

BRITISH COUNCIL. Content-based instruction. *Teaching English*, 2012. Disponível em <[Content-based instruction | TeachingEnglish | British Council | BBC](#)> Acesso em: 19 nov. 2019.

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

CAHIL, C. Participatory data analysis. In: KINDON, S., PAIN, R.; KESBY, M. (Ed.). *Participatory, action research, approaches, and methods: connecting people, participation and place*. London; New York: Routledge, 2007. p.181-205.

CAMARGO, M. *Atlântico Negro Paiol: Como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?* 2012. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 170p. 2012.

CAMARGO, M.; FERREIRA, A.J. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado no PNLD. *Revista da APNB*, Goiânia, v.6, n.12, p. 177-200, 2014.

CANAL FUTURA. 1 vídeo (2m0s). Sagrado 2013/ Natureza: Candomblé. *Canal Futura*, 2013. Disponível em <[Sagrado 2013 | Natureza: Candomblé - YouTube](#)> Acesso em: 02 out. 2019.

CANDIDO, G.C. Auto de resistência: quem é que resiste? *Justificando*, 11 abr., 2019. Disponível em <[Auto de resistência: quem é que resiste? – Justificando](#)> Acesso em: 15 nov., 2019.

CARDOSO, L. *O branco “invisível”*: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007). Dissertação (Mestrando em Pós-colonialismos e Cidadania Global), Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, p.232. 2008.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. *Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niños e juventud*, v. 8, n.1, p. 607-630, 2010.

CARMO, J. *O que é Candomblé?* São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martins Roca, 1988.

CARREIRA, D.; SOUZA, A.L.S. *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola*, 2013. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoes_raciais/wp-content/uploads/2013/12/Indicadores_RR_vf.pdf> Acesso em 15 jun. 2018.

CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, W. B. *A cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

COLLINS, P. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONDER. *Painel de informações: dados socioeconômicos da região metropolitana da Bahia*, 2015. Disponível em <[Painel de Informações - Dados Socioeconômicos da Região Metropolitana de Salvador 0.PDF \(conder.ba.gov.br\)](http://paineis.conder.ba.gov.br/Painel%20de%20Informa%C3%A7%C3%B5es%20-%20Dados%20Socioecon%C3%B4micos%20da%20Regi%C3%A3o%20Metropolitana%20de%20Salvador%200.PDF)> Acesso em: 03 jan. 2021.

CONNELLY, F.M; CLANDINI, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, v.19, n.5, p.2-14, 1990.

CONTI, L.F.D.; MASTRELLA-DE-ANDREADE, M. Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD. *Muitas vozes*, Ponta Grossa. v.4, n.1, p.27-41. 2015.

COUTINHO, G. S. *Letramento Racial Crítico nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II: narrativas docentes sobre práticas pedagógicas de reexistência*. Anais. COPENE Sudeste, 2019.

COX, M.I.P.; ASSIS-PETTERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S.M (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p.23-43.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CRAWFORD, L.M. 1978. *Paulo Freire's Philosophy: Derivation of curricular principles and their application to second language curriculum design*. Unpublished Dissertation: University of Minnesota, Minneapolis, p.224. 1978.

CRENSHAW. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: GILLBORN, D.; TAYLOR, E.; LADSON-BILLINGD, G. (Ed.). *Foundation of critical race theory in Education*. New York, London: Routledge, 2009, p. 213-243.

CROOKES, G. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. *Applied Linguistics*, v.14, n.2, 1993.

CROOKES, G. Critical pedagogy in language teaching. In: CHAPPELE, C. A. *The encyclopedia of Applied Linguistics*. UK: Blackwell Publishing, 2013.

CUNHA, E. G. *Formação de professores de língua inglesa em um curso de licenciatura: processos identitários*, 2007. Disponível em < http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2060> Acesso em 15 fev. 2011.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e antirracismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DAMBRÓS, L. P. *A construção das identidades sociais de raça e classe nos livros didáticos de Inglês do ensino médio aprovados pelo PNLDs 2012 e 2015*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Programa de Pós-Graduação em linguagem, identidade e subjetividades da Universidade Estadual de Ponta Grossa, p. 116, 2016.

DELGADO, R. On telling stories in school: a reply to Farber and Sherry. In: GILLBORN, D.; TAYLOR, E.; LADSON-BILLINGD, G. (Ed.). *Foundation of critical race theory in Education*. New York, London: Routledge, 2009, p.340-346.

DELORS, J. *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. April 1996. Disponível em <<http://www.unesco.org/delors/utopia.htm>> Acesso em: 28 abr. 2020.

DESLANDES, S.F.R.G; MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

DIANGELO, R. *White fragility: why it is so hard to white people to speak about racism?* Boston, Massachusetts: Beacon Press, 2018.

DIANGELO, R. J. *Não basta ser racista sejamos antirracistas*. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

DIAS, J. *A construção de Material didático como contexto para a formação de professores: questões de raça na Língua Inglesa*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p.119. 2018.

DIXSON, A.; ROUSSEAU, C.K. The first day of school: a CRT story. In: DIXSON, A.; ROUSSEAU, C.K. (Ed.). *Critical race theory in education*. New York; London: Routledge, 2006. p.57-65.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, Reframing Educational Policies. *Status Quaestionis*, v. 2, n.19, p. 231-258, 2020.
DURAND, T. The Alchemy of Competence. In: HAMEL, G. et al. *Strategic Flexibility: Managing in a Turbulent Environment*. New York: Kohn Wiley & sons, 1998, p. 303-330

ELLIOT, J. Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. *Cambridge Journal of Education* v.19, n.1, p.82-101,1989.

ENGEL, G.I. Pesquisa-Ação. *Educar*, Curitiba: Editora da UFP, v. 16, n. 16, p. 181-191, 2000.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2008.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*, Ijuí, v. 7, n.2, p. 19-24, 1987.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. *The wretched of the Earth*. New York City: Grove Press, 1968.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Globo, 2008

FRANCO, C.; TAVARES, K., *Way to English for brazilian learners*. São Paulo: Ática, 2015

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

FERREIRA, A. J. *Formação de professores Raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino*. Cascavel: Coluna do Saber, 2006b.

FERREIRA, A. J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2007.

FERREIRA, A. J. PEAB- *Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiências*. Cascavel: Unioeste, 2008.

FERREIRA, A.J. *Addressing race/ethnicity in brazilian schools: a critical race theory perspective*. Seattle, WA, USA: CreateSpace, 2011.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça no livro didático de inglês mais vendido no Brasil. In: HARMUCH, Rosana Apolonia; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. *Identidade e subjetividade: configurações contemporâneas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012a, v. 1, p. 99-114.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, nº 46, p. 275-288, 2012b.

FERREIRA, A. J. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

[FERREIRA, A. J.](#) Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira na Perspectiva da Linguística Aplicada. In: Aparecida de Jesus Ferreira. (Org.). *As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 91-120.

FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 12, p.177-202. 2014.

FERREIRA, A. J. (Org.). *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

FERREIRA, A. J. *Letramento Racial Crítico: através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015b.

FERREIRA, R. F. *Afro-descendente: identidade em construção*, São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FORPROEX- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, 2001.

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012. Disponível em <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf>> Acesso em: 24 mai. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GALEFFI, D. Prefácio. In: MACEDO, R. S. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016. p.13-19.

GARAU, M. J.; NOGUERA, J. S. *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Switzerland: Springer, 2015.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa de ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GILLBORN, D. Critical race theory and education: racism and antiracism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Philadelphia, v. 27, n. 1, p. 11-32, 2006.

GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed.43, 2001.

GIMENEZ, T; ARRUDA, N.I.L; L. H. LUVUZARI. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Intercâmbio*. v.13, n.1, p.1-5, 2004.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 107-112.

GIMENEZ, T. et al. (Org.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, Pontes, 2011.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

GOMES, N. L. Educação e Identidade negra. *Revista Aletria: alteridades em questão*. Belo Horizonte, v.06, n. 9, p.38-47, 2002.

GOMES, N.L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p.167-182, jan.-jun.2003.

GOMES, N. L. (Org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N.L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, N.L; GONÇALVES E SILVA, P.B (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOMES, N.L; LABORNE, A.P. Pedagogia da Crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, p. 1-26, jul.2018.

GOMES, N.L. Alguns termos e conceitos presentes no debate das relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Geledés*, 2017. Disponível < [Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. - Geledés \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br) > Acesso em 5 mar. 2020.

GONDIM, S. M. e COLS, G. Perfil profissional, formação escolar e mercado de trabalho segundo a perspectiva de profissionais de Recursos Humanos. *Revista Psicologia: organizações e trabalho*. São Paulo, vol. 10, n. p. 119-152, 2003.

GRAYSON, M. L. Racial literacy is literacy: locating racial literacy in the college composition classroom. *The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning*: v. 24, n.1, p.17-46, 2019.

GRIMMETT, P. Introduction. In: GRIMMETT, P.P.; ERICKSON, G.L. (Ed.) *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1988. p.7-12.

GRUNDY, S. J.; KEMMIS, S. Three modes of action research. *Curriculum Perspectives*. *Curriculum Perspectives Geelong*, v. 2, n. 3, p. 23-34, 1982.

GUINIER, L. From Racial Liberalism to Racial Literacy: Brown v. Board of Education and the Interest-Divergence Dilemma. *The Journal of American History*. v. 91, n.1, p.92-118, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDEY-VALLEE, B. *Que é um conceito?* São Paulo: Parábola, 2013.

HOOKS, B. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*. v.3, n.2, p.464-478.1995.

HOOKS, B. *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York; London: Routledge, 2010.

HOOKS, B. *Black looks: race and representation*. Oxfordshire: Routledge, 2014.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2ª.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE. Censo de cor ou raça da população. IBGE, 2010. Disponível em <[IBGE | Cidades@ | Bahia | Simões Filho | Pesquisa | Censo | Universo - Indicadores sociais municipais](#)> Acesso em 15.jan, 2021.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JORGE, M. L.S. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 73-88, 2014.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Sage, Thousand Oaks, p.271-330, 2007.

KERNAHAN, C. *Teaching about race and racism in the college classroom: notes from a teacher*. USA, Virginia: Virginia University Press, 2019.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

KIRMELIENE et al. *Circle*. São Paulo: FTD, 2016.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

- KOHLI, R. Critical race reflections: valuing the experiences of teachers of color in teacher education. *Race Ethnicity and Education*, v. 12, n. 2, pp. 235-251, 2009.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KUPSKE, F.; SANTANA, J. De língua estrangeira à língua fraca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz do BNCC. *Revista X*, v.15, n.5, p. 146-171, 2020.
- LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. (Ed.). Towards a critical race theory of education. *Teachers College Record*, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.
- LADSON-BILLINGS, G. *Race and TESOL: introduction to concepts and theory*. Cambridge University Press, 2006. p.471-489.
- LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? In: TAYLOR, Ed.; LADSON-BILLINGS, G.; GILLBORN, D. *Foundations of Critical Race Theory in Education*. New York: Routledge, 2009. p.17-36.
- LAPASSADE, G. L'instituant ordinaire. *Quel corp?* v. 1, n.32-33, p.37-43, 1986.
- LATORRE, A.I.A., Não há mais urgente debate no país que o genocídio da juventude negra. *Geledés*, 4 set., 2019. Disponível em <[Não há mais urgente debate no país que o genocídio da juventude negra - Geledés \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br)> Acesso em: 15 nov., 2019.
- LIMA, M.N.M. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador, EDUNEB, 2015.
- LOPES, N. *O racismo explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
- LYSTER, R. *Content-Based Language Teaching*. London: Routledge, 2019.
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MAGNOLI, D. *Uma gota de sangue: história do pensamento racial*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.
- MARCELINO, R. G. A proficiência do professor de inglês como LE: uma análise das diretrizes curriculares dos projetos de três cursos de Letras. Biblioteca Digital Unicamp, 2010 Disponível em< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000778377> > Acesso em: 5 mar. 2011.

MARQUES, A; CARDOSO, A. *Learn and share in English*. São Paulo, Ática, 2017
 MATTOSO, K.Q. *Ser escravo no Brasil*. Brasília: Editora Brasiliense, 1990.

MBEMBE, A. *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. Espanha: Melusina, 2011.

MCINTOSH, Peggy. White privilege: unpacking the invisible knapsack. *Racial Equity Tools*, 1990. Disponível em: < <https://www.racialequitytools.org/resourcefiles/mcintosh.pdf> > Acesso em: 12 set. 2019.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre línguas”. In: ALVAREZ, M.L.O; SILVA, K.A (Org.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SO: Pontes Editores, 2007, p.19-139.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO. M. L.S. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 57-77.

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. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador, EDUFBA, 2012, p. 357-378.

METHODS of antiracist education. *Solarev*, Berlim, Ago. 2016. Disponível em: < [Antiracist-methods.pdf \(solarev.org\)](http://Antiracist-methods.pdf(solarev.org)) > Acesso em: 11 ago.2019.

MIGNOLO, W. Decolonizing western epistemology/ building decolonial epistemologies. In: ISASI-DAZ, A.M.; MENDIETA, E. (Ed.) *Transdisciplinary Theological Colloquia: Decolonizing Epistemologies: Latina/o Theology and Philosophy*. United States: Fordham University Press, v.1, n.1, p.19-43, 2011.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. A. Nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L. & RAMOS, R. de C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.p. 29-57.

MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAIS, D. 1 vídeo (5'27"). *Violentamente pacífico (RAS MC Léo Carlos)*. Moraes, D. 4 nov., 2008. Disponível em < [Violentamente Pacífico - RAS Mc Léo Carlos - Bing video](#) > Acesso em: 15 nov., 2019.

MORGAN, J.D. et al. *What racism looks like*. The University of North Carolina, 2014. Disponível em: < [What Racism Looks Like.pdf \(unc.edu\)](#) > Acesso em: 11 ago.2019.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2003.

MOSLEY, M. That really hit me hard: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. *Race Ethnicity and Education*, v. 13, n.4, 449-471, 2010.

MOTA, E. A. *O olhar dos agentes escolares sobre a Lei 10.639/03: o desafio da implementação*. 2009. Dissertação (Mestrado em políticas sociais). Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campo dos Goytacazes (RJ), p.135. 2009.

MOTA, F. *Guerreir@s do terceiro mundo: identidades negras na música reggae da Bahia*. Salvador: Pinaúna, 2012.

MOURA, C. *A história do negro brasileiro*, São Paulo: Ática, 1992.

MULLARD, C. Racism, ethnicism and etharchy or not? The principles of progressive control and transformative change. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINS, J. (Ed.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 1988, p.359-378.

MÜLLER, M.L.R. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10.639/03. In: NUNES, A.E.S; OLIVEIRA, E.V. (Org.). *Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-Raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, SETEC, 2008.

MUNANGA, K. Racismo, mestiçagem versus identidade negra. In: MUNANGA, K. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.103-119.

MUNANGA, K. Nosso racismo é um crime perfeito. *Revista Fórum*, 20 nov., 2011. Disponível em < [Kabengele Munanga: Nosso racismo é um crime perfeito - Revista Fórum \(revistaforum.com.br\)](#) > Acesos em: 15 fev. 2020.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Ática, 2009.

MUNANGA, K. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

NASCIMENTO, D. A. *A temática Étnico-Racial em projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Letras do Rio De Janeiro*. 2017. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, p. 133. 2017.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 115-140.

NASCIMENTO, G. *E a história não acabou...: a representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília, p. 2016.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Editora Letramentos, 2019.

NOGUEIRA, S. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Pólen, 2020.

NYTIMES. 1 vídeo (6'26"). *Transition*. Disponível em < [Opinion | Transition - The New York Times \(nytimes.com\)](#) > Acesso em: 4 nov. 2019.

ODUDUWA, A. 1 vídeo (16'52"). Documentário sobre estética e cabelos afros: espelho, espelho meu! *Oduduwa, A.*, nov.25, 2013. Disponível em < [Documentário Sobre Estética e Cabelos Afros: Espelho, Espelho Meu! - YouTube](#) > Acesso em: nov. 12, 2019.

OLIVEIRA, A. P. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês com L2*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 237, 2007.

OLIVEIRA, E. O. O mulato: um obstáculo epistemológico. *Argumento- Revista mensal de cultura*. São Paulo, v.1. n.3, p.65-78, 1974.

OLIVEIRA, K. *Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Pró-reitoria de Pós-graduação Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, p. 174. 2019.

OLIVEIRA, L.A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola editoria, 2014.

ORTIZ, R. A. (Org.). *A Sociologia de Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, 2003.

ORTIZ, R. As ciências sociais e o inglês. *SciELO*, 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n54/a01v1954.pdf> > Acesso em: 15 out. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. *Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa*, 2006. Disponível em < <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm> > Acesso em 12 mar. 2011.

PAIVA, V.L.M.O.O. A WWW e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v1., n.1, 93-116, 2001.

PALHARES, I. Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 15 jul. 2020. Disponível em < [Negros são 71,7% dos jovens que](#) >

[abandonam a escola no Brasil - 15/07/2020 - Educação - Folha \(uol.com.br\)](#)> Acesso em 10 jan. 2021.

PARAQUETT, M. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador, EDUFBA, 2012, p.391-403.

PARES, L. N. *A formação do candomblé: história e ritual da nação jêje na Bahia*. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

PEIXOTO, R.; SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca breve panorama da produção científica de um campo de estudos plenamente consolidado. *Polifonia*. Cuiabá, v.26. n.43, p. 209-234, 2019.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.p. 23-49.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey, and London: Lawrence Erlbaum Associates / Publishers LEA, 2001.

PEREIRA, C. et al. *Bridges*. São Paulo: FTD, 2018.

PEREIRA, M.R.F. A formação docente para o ensino de inglês no Brasil. *Netsaber*, 2011. Disponível em < [A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL \(netsaber.com.br\)](#)> Acesso em 12 nov. 2020.

PEREIRA, R. V. *Aprendendo valores étnicos na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PESSOA, R.R; SILVESTRE, V.P.V; MONTE MÓR, W. (Org.). *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores/as universitários/as*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

PINHEIRO, A. A. *O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2014.

PINTO, C. G.J. *Black lives matter: efeitos e sentidos da Teoria Racial Crítica na sala de aula de língua inglesa da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. p.146, 2020.

PONTES, K.P. *Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a Lei 10639/0*. Dissertação (Mestrando em Filosofia e

Ensino). Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow, Rio de Janeiro, p.93, 2017.

PROGRAMA DIFERENTE. 1 vídeo (2'11"). Como você enxerga o racismo? Teste de Imagem. *Programa diferente*, nov. 19, 2016. Disponível em < [Como você enxerga o racismo? Veja a campanha "Teste de Imagem" no #ProgramaDiferente - YouTube](#)> Acesso em: nov. 12, 2019.

PROPOFS. What ethnicity am I? *PROPROFS*, 2019. Disponível em: < [What Ethnicity Do I Look Like? Quiz - ProProfs Quiz](#) > Acesso em: 11 ago.2019.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. *International Journal of Quality in Health Care*, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

QUEIROZ, L. Genocídio da juventude negra no Brasil. *Geledés*, 11 mai., 2015. Disponível em< [O genocídio da juventude negra no Brasil - Geledés \(geledes.org.br\)](#)> Acesso em: 15 nov. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

RABAGLIO, M. O. *Seleção por Competências*. 2ª ed. São Paulo: Editora Educator, 2001.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, S (Org.). *Mídia e racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo, Editora: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROSA, G. *Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, p.123. 2021.

SACRISTAN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANSONE, L. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: EDUFBA; Pallas, 2007.

SANTANA, J.S. *As novas bases do ensino de língua inglesa para a educação básica brasileira: críticas e crenças*. Dissertação (Mestrando em Língua e Cultura). Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. p.177, 2021.

SANTOS, J. *Raça/etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da Lei nº 10.639/03 em aulas de língua inglesa: como?* Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens). Departamento de Ciências Humanas da Universidade Estadual da Bahia, Salvador, p. 182, 2011.

SANTOS, J.; PASSOS, T. Teaching English by teaching about race in Brazil. *ELT Journal*, Oxford University Press, v.75, p.103-106, mar. 2021.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, N. S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador, EDUFBA, 2012, p.39-56.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1987.

SHAWRCZ, L. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira*. São Paulo. Claro Enigma, 2013.

SCHUCMAN, L. V. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, p.160. 2012.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, A. C. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, M.A. Candomblé. *Revista VeraCidade*, v.4, n.5, p.1-21, 2009.

SILVA, P. A. *Reflexões Sobre Raça e Racismo em Sala de Aula: uma Pesquisa com duas professoras de inglês negras*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009. 164 p.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Inventário UFBA*, 2005. Disponível em < <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm> > Acesso em 13 mar. 2011.

- SIQUEIRA, S. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, p.361, 2008.
- SIQUEIRA, S. English as a Lingua Franca and ELT materials: Is the plastic world really melting? In: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Ed.). *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter, 2015, p. 239- 257.
- SIQUEIRA, S. English as a Lingua Franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. In: GIMENEZ et al (Ed.). *English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective*. Berlin/ Boston: Walter de Gruyter, 2018, p. 87-114.
- SKERRET, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice. *Race, Ethnicity and Education*, v.14, n.3, p.313-330, 2011.
- SM Edições. *It fits*. São Paulo: SM Edições, 2015.
- SOLORZANO, D. G.; YOSSO T. J. Critical Race Methodology: counter-storytelling as analytical framework for educational research. In: TAYLOR, E.; LADSON-BILLINGS, G.; GILLBORN, D. (Ed.) *Foundations of Critical Race Theory in Education*. New York: Routledge, 2009.p.131-147.
- SOMÉ, S. *Espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Editora Odysseus, 2018.
- SOUZA, A. L.S. Um olhar sobre a reeducação das relações étnico-raciais. *Via Atlântica*. São Paulo, v.1, n.18, p.125-132, dez./2010.
- SOUZA SANTOS, B. de. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; 2008.
- SOUZA SANTOS, B. de. *Do pós-modernismo ao pós-colonial. E para além de um e de outro*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2004.
- SOUZA SANTOS, B. de. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SOUZA, E. C. de. Biografar-se e empoderar-se: entrevista Autobiográfica-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta. In: ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.). *Destacados Educadores riograndenses: suas histórias, nossa história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- SOUZA, J. A. R. Na sala de aula de língua inglesa da escola pública. A lei 10.639/2003 e o ensino de inglês em uma escola pública. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, p. 290, 2013.
- SOUZA, M.M. *África e o Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2014.

TAYLOR, E. The foundations of critical race theory in Education: an introduction. In: TAYLOR, E.; LADSON-BILLINGS, G.; GILLBORN, D. (Ed.) *Foundations of Critical Race Theory in Education*. New York: Routledge, 2009.p. 1-13.

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

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

TÍLIO, R. *Voices: plus*. São Paulo: Richmond, 2016.

TINSLEY, O. N. Black Atlantic, queer Atlantic: queer imaginings of the middle passage. *GLQ: a journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 14, n.2-3, p.191-215, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, 2005.

VAN DIJK, T. A. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

VERHAAG, B. 1 vídeo (1:33:11). Blue eyed. *Youtube*, mar. 2017. Disponível em: <[Documentário Olhos Azuis \(Blue Eyed\) - Legendado \(Volume Ampliado\) - YouTube](#)> Acesso em: 14 set. 2019.

VETTER, A.; HUNGERFORD-KRESSOR, H. We gotta change first: racial literacy in a high school English classroom. *Journal of language and Literacy Education*. v. 1, n. 10, p.82-99, 2014.

WADSORTH, Y. What is participatory action research? *Action research international*, 1998. Disponível em <www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/pywarsworth98.html> Acesso em 13 abr. 2020.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74. jan./dez. 2012.

W.E.B, D. *Dusk of Dawn: an essay toward na autobiography of a race concept*. New York: Oxford University Press, 2007.

WILLIAM, R. *Apropriação Cultural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

WOGINKI, G. *Práticas pedagógicas em LEM-Espanhol: contribuições para reflexões étnico-raciais via gêneros textuais e Letramento Racial Crítico*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação em Línguas Estrangeiras/Adicionais). Pós-graduação em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, p.130. 2008.

WOODSON, C. G. *The miseducation of the negro*. Virginia (USA): The Associated publishers, 1933.

APÊNDICES**APÊNDICE I- QUESTIONÁRIO DE INSCRIÇÃO NO CURSO**

Questionário I: Inscrição (identificação e pré-requisitos)
1. Nome completo:
2. CPF ou RG:
3. Endereço:
4. Email:
5. Telefone:
6. Tempo de Licenciatura em Letras:
7. Última titulação e ano:
8. Última atividade acadêmica que participou e ano:
9. Vínculo Institucional:
10. Anos de docência:
11. Níveis ou modalidades nas quais ensina:
12. Tempo de ensino de inglês:

APÊNDICE II- Questionário: trajetória acadêmico-profissional e de identidade étnico-racial

Questionário II: Moldando o perfil do grupo	
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
<u>Bloco 1</u> • Que motivações o/a conduziram ao curso de Letras com Inglês? • Em que universidade fez o curso? Mencione um momento marcante dessa experiência. • Em sua opinião, seu curso de Letras ofereceu <i>input</i> suficiente para as dimensões língua, cultura e ensino? Por favor, comente. • Já participou de alguma formação, na universidade ou em outro espaço educativo, sobre as relações étnico-raciais? Se sim, descreva brevemente a experiência. Em caso negativo, acha que deveria ter feito? Por quê?	
IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL	
<u>Bloco 2</u> • Em relação ao grupos étnico-raciais, como se classifica? • Em que medida a questão racial impacta a sua vida pessoal? • De que forma a questão racial impacta a sua atividade profissional? • Se a discussão sobre raça/etnia trouxesse conflitos à sua sala, o que faria para promover o respeito e solidariedade entre os alunos? Que recursos usaria para evitar conflitos futuros?	
ENSINO DE INGLÊS E QUESTÕES IDEOLÓGICAS	
<u>Bloco 3</u> • Fale um pouco sobre ensinar inglês. Onde ensina? Quais os dissabores e prazeres que o ofício lhe traz? • Em sua opinião, quais as principais contribuições das aulas de inglês no contexto escolar em que atua? • Você costuma abordar questões culturais e/ou ideológicas nas suas aulas de inglês? Se sim, exemplifique algumas. Em caso negativo, por que não? • Em contexto de sala de aula, já observou alguma atitude que considerou racista entre estudantes? Se a resposta for positiva, como reagiu?	

APÊNDICE III- Plano de aula 1: Currículo do curso de Letras com Inglês e Legislação Racial

AULA 1	
Currículo do curso de Letras com Inglês e Legislação Racial	
CONTEÚDO	
Legislação da educação para as relações étnico-raciais. Raça/etnia e letramento racial crítico no ensino de inglês. Questões introdutórias sobre identidade racial.	
OBJETIVOS	
_Entender os desafios para a implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar; _Compreender a relação entre os estudos raciais e o ensino de língua inglesa; _Identificar formas de conversar sobre raça, racismo e outros temas polêmicos com estudantes; _Conhecer estratégias para motivar o debate sobre identidade racial junto aos/às estudantes.	
METODOLOGIA	
_Inicialmente, ler e discutir a citação da seção <i>Front Matter</i> da apostila; _ Após, ler os textos 1 e 2 da apostila, os/as cursistas devem discutir como o debate racial e o ensino de inglês se relacionam; _A seguir, devem preencher o quadro <i>Difficult conversations: a self assessment</i> e compartilhar suas respostas e experiências com o grupo; _Por fim, os/as cursistas conhecerão um exemplo de atividade que pode ser aplicada junto aos/às estudantes para introduzir um debate sobre identidade racial.	
RECURSOS	
Apostila (anexos); Quadro <i>Difficult conversations: a self assessment</i>	
AVALIAÇÃO	
A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.	
REFERÊNCIAS	
FERREIRA, A. J. <i>Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia</i> . Línguas & Letras, Paraná, v.7, n.12, p.171-187, jun./2006. SOUZA, A. L.S. Um olhar sobre a reeducação das relações étnico-raciais. <i>Via Atlântica</i> . São Paulo, v.1, n.18, p.125-132, dez./2010. Let's talk! Discussing race, racism and other difficult topics with students. <i>Learning for justice</i> . Disponível em: < Let's Talk! Discussing Race, Racism and Other Difficult Topics With Students Learning for Justice > Acesso em: 13 jul./2019. Reflection activity: identity. <i>Learning for justice</i> . Disponível em: < Reflection Activity: Identity Learning for Justice > Acesso em: 13 jul./2019.	

APÊNDICE IV- Apostila da aula 1

Topic 1

FRONT MATTER



“Half education is more dangerous than no education.”

Chris Ukaobasi



ENGLISH, RACE AND EDUCATION

Read the texts below and start learning how English teaching and race may relate.

Text 1

Um olhar sobre a reeducação das relações étnico-raciais

Ana Lúcia Silva Souza

Eu ouvi falar sobre essa Lei aqui na escola, mas para dizer bem a verdade não sei bem o que ela significa. Mesmo assim me dá a sensação de que vem é mais coisa pra gente fazer na sala de aula. É tanta coisa, tanta novidade que às vezes a gente fica perdida e nem dá tempo de ver os conteúdos. Pergunto eu para que ela pode servir?

Fala hipotética (?) de uma educadora

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. A Lei referida na epígrafe deste texto é a Lei 10.639/03, promulgada em 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96– LDBEN – nela incluindo o Artigo 26-A e o 79-B, tornando obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino público e particular, e instituindo no calendário escolar o 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003). A sanção da Lei 10639/03 mostra-se importante medida de ação afirmativa que, juntamente com a aprovação da Resolução 01/2004, pelo Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, respondem a um conjunto de reivindicações históricas dos movimentos sociais negros, em meio a um contexto de consolidação de reformas de Estado em curso desde 1995 no Brasil (MONTEIRO, 2010).

Por outro lado, a fala reproduzida na epígrafe é bastante ouvida, e acolhida, em diversos eventos formativos sobre relações raciais – cursos, palestras, seminários – dos quais tenho participado como formadora, palestrante e ouvinte. E é do lugar de formadora que friso a importância de se atentar para indagações dessa ordem, ao menos por duas razões: a primeira, porque a indagação espelha muitas outras vozes sociais que demonstram dúvidas, constrangimentos, inquietações, não raro, medo e até mesmo repulsa quando o foco é a discussão sobre relações raciais na sociedade brasileira; a

segunda razão é o fato de a declaração indicar que já não é mais possível fugir a este debate no ambiente escolar.

A fala/epígrafe indica que, bem ou (ainda) mal compreendidos, estes marcos legais, cujo eixo é a referida Lei, têm cumprido o seu papel de intensificador do debate em torno do processo – ainda tímido, com avanços e recuos de implementação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial no Brasil. E é com o aval de tais políticas de ações afirmativas que se tem intensificado as demandas para um reordenamento das concepções de ensino, com abordagens a essas disciplinas na escola brasileira. Afinal, entender as transformações e reinvenções das culturas e tradições é a chave para se chegar ao fim do silêncio em torno das diversas facetas do racismo na sociedade brasileira e para fomentar a valorização e o respeito às diferenças.

Mudança curricular, mudança de posturas

Neste cenário, a necessidade de mudança curricular ganha centralidade, passando o currículo a ser entendido como lugar, espaço, território no qual são incentivados as discussões, o entendimento e as negociações das relações de poder (SILVA, 1999, p. 150). Trata-se então de considerar a reestruturação curricular com vista à introdução de novos conteúdos, mas também, e sobretudo, de fazer emergir problematizações, redirecionamentos conceituais e metodológicos capazes de implicar ações concretas e cotidianas contra o racismo e as discriminações de toda ordem. Conforme explicita o 1º e 2º parágrafos do Artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Parágrafo 1º: A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Parágrafo 2º: O fato de vivermos ainda numa sociedade caracterizada por desigualdades raciais, além de sociais, conclama a todos, sem distinção, a se aproximarem destes urgentes esforços de ações afirmativas, considerando-os uma possibilidade de reflexões intensas e coerentes, num momento democraticamente privilegiado para a revisão de condutas e a busca de referenciais para a construção da efetiva equidade.

A fala da educadora, na epígrafe, tomada como hipótese de uma ocorrência real basta uma observação empírica em salas de professores Brasil afora –, revela que apreender o significado dos novos marcos legais requer disposição não apenas no ambiente escolar, mas no âmbito político e social mais abrangente. É preciso disposição, de ordem individual e coletiva, para se romper o opaco véu da ignorância e compreender como foram construídas as concepções rúscas e racistas ao longo da história, e como tais processos colaboram para a sustentação de esquemas interpretativos “que informam e orientam as práticas preconceituosas e discriminatórias, muitas vezes silenciosas, silenciadas e naturalizadas” (SOUZA e CROSSO, 2007). Para um posicionamento estratégico de combate ao racismo há que se admitir e compreender como ele existe e resiste. Assim, ao apresentar o trabalho intitulado Igualdade das relações raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03, Souza e Crosso (2007)

ênfatizam a necessidade de encarar, de uma vez por todas, com ou sem medo, as diversas facetas das descordialidades brasileiras. Dizem:

problematizar a ideia de um Brasil da democracia racial ou como a democracia racial nos dias de hoje se faz mito e continua a reproduzir e sustentar doutrinas, opiniões e atos racistas, inclusive reconhecendo que o racismo no Brasil é elemento estruturante de nossas relações e continuam hierarquizando as diferenças e inferiorizando um grupo, o negro, em detrimento de outro, o branco (p. 20).

Contudo, registra-se que os últimos anos trouxeram entre outros avanços a qualificação e o aumento do volume das discussões em torno da desconstrução do racismo e a valorização de culturas invisibilizadas, cujas vozes altissonantes dos setores mais engajados da sociedade se fizeram ouvir, inclusive nas instâncias governamentais, afinal falamos de políticas públicas. Mas, as respostas às indagações que, corretamente, continuam firmes na ordem do dia não estão somente no fazer educativo, no chão da escola, mas dependem, em grande parte, de ações conjuntas da sociedade brasileira, no interesse de seus cidadãos e, além-fronteiras, no interesse da dizimação dessa chaga de difícil, mas não impossível, cicatrização que é o racismo.

A escola, dado à sua legitimidade no que tange ao caráter formativo, é o locus privilegiado para se agenciar as alterações de base dessa realidade. A tarefa é grande e requer aprendizagens que questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras, atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2005, p. 12).

Na escola tem-se a possibilidade de construir novos percursos, nos quais novas identidades sejam forjadas.

[...]

Text 2

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



RACIALIZING DISCOURSES

Are we able to deal with controversial issues in the classroom?

DIFFICULT CONVERSATIONS: A SELF-ASSESSMENT (additional handout)



MANUFACTURING CITIZENSHIP

Reflection Activity: Identity

Identity can be defined as the “the collective aspect of the set of characteristics by which a thing or person is definitively recognized or known,” or as “the set of behavioral or personal characteristics by which an individual is recognizable as a member of a group.”

Reflect for a moment on the following:

- Would you identify yourself as white or European Brazilian? Would others identify you as white or European Brazilian?
- Would you identify yourself as black or African Brazilian? Would others identify you as black or African Brazilian?
- Would you identify yourself as Native Brazilian? Would others identify you as Native Brazilian?
- Would you identify yourself as Asian Brazilian? Would others identify you as Asian Brazilian?
- Would you identify yourself as multiracial or multiethnic? Would others identify you as multiracial or multiethnic?
- Would you identify yourself as “a person of color”? Would others identify you as “a person of color”?
- Would you identify yourself solely as “Brazilian”? Would others identify you solely as “Brazilian”?
- Would you identify your race or ethnicity some other way entirely? Would others see you that way, too?

Next, write a short biography about your racial identit(ies), thinking about the following questions:

- When and how did you become aware of your racial identit(ies)?
- Describe a moment when your racial identit(ies) were important to, or took on particular meaning for, you.
- Describe a moment when your racial identit(ies) were important to, or took on particular meaning for, others.
- How do you benefit from your racial identit(ies)?
- How do you suffer or “miss out” because of your racial identit(ies)?
- Are some of these questions easier or more difficult to answer than others? Why might this be?

Adapted from: <https://www.tolerance.org/professional-development/reflection-activity-identity>

APÊNDICE V- Plano da aula 2: Livro didático e Pedagogia Crítica

AULA 2	
Livro didático e Pedagogia Crítica	
CONTEÚDO	
Influência do livro didático no trabalho com as relações étnico-raciais. Representação do negro no livro didático. Professores/as e a abordagem crítica de livros didáticos.	
OBJETIVOS	
_ Compreender a importância do livro didático na manutenção/desconstrução do racismo na escola; _ Analisar como o negro é representado no livro didático; _ Discutir estratégias para a desconstrução do racismo no livro didático; _ Conhecer exercícios para motivar os/as est	
METODOLOGIA	
_ Inicialmente, os/as cursistas discutirão a citação da seção <i>Front Matter</i> da apostila; _ Após, ler os textos 1 e 2 da apostila, os/as cursistas devem discutir em que medida os livros didáticos contribuem/atrapalham a abordagem de temas raciais nas aulas; _ A partir do trecho do texto de Crookes na apostila, os/as cursistas devem responder a questão: Como os/as professores/as podem contribuir para tornar os/as estudantes conscientes das lacunas ou estigmas raciais reproduzidos no livro didático? _ Depois, os/as cursistas conhecerão o quadro <i>Reading diversity checklist</i> e discutirão a possibilidade de ele ser aplicado junto a estudantes para estimular sua criticidade acerca dos livros didáticos; _ Serão distribuídos livros didáticos diversos para duplas, a fim de que analisem seu conteúdo com base no itens do <i>Reading diversity checklist</i> . A seguir, as duplas devem compartilhar suas reflexões com o grupo.	
RECURSOS	
Apostila (anexos).	
AValiação	
A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.	
REFERÊNCIAS	
CAMARGO, M.; FERREIRA, A.J. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado no PNLD. <i>Revista da APNB</i> , Goiânia, v.6, n.12, p. 177-200, fev./2014 CROOKES, G. Critical pedagogy in language teaching. In: CHAPPELE, C. A. <i>The encyclopedia of Applied Linguistics</i> . UK: Blackwell Publishing, 2013 Reading diversity checklist. <i>Learning for justice</i> . Disponível em: < teaching-tolerance-reading-diversity-checklist.pdf (learningforjustice.org) > Acesso em: ago./2019 SILVA, A. C. <i>Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático</i> . Salvador: EDUFBA, 2001.	

APÊNDICE VI- Apostila da aula 2

Topic 2



FRONT MATTER

If you cut your chains you free yourself, if you cut your roots you dye.

African Proverb

ENGLISH, RACE AND EDUCATION



O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA: PARA ENTENDER A LEI 10.639/03

O Brasil e o mito democracia racial tem sido tema de debate em diversos espaços que propiciam reflexões sobre as questões étnico-raciais. No nosso país, ainda perpassa pelas salas de aula a ideia de que vivemos em harmonia com brancos, negros, indígenas, quilombolas, homossexuais e com outros grupos considerados como minorias (HALL, 2006). Esse discurso está arraigado na cultura brasileira e faz-se presente principalmente na escola, é comum professores justificarem atitudes preconceituosas através de outras atitudes de conivência, e negarem a existência do racismo, muitas vezes porque os próprios professores não sabem como tratar das questões da diversidade, ou porque o professor é racista (GOMES, 2005, FERREIRA, 2011). Embora vivamos o mito da democracia racial, pesquisas mostram que o número de alunos negros que desistem da escola é maior que o número de alunos brancos, por diversos motivos: sociais, raciais, econômicas, geográficas, etc. (CAVALLEIRO, 2003). O fato é de que ainda vivemos o racismo na escola e os instrumentos de trabalho do professor nem sempre colaboram (FERREIRA, 2006; CAVALLEIRO, 2003; SOARES e BAIBICH-FARIA, 2010). Os materiais didáticos são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, classista – em especial os materiais de Inglês, esses são marcados pela ideologia do branqueamento, a qual sobrepõe os brancos em relação aos negros e são pesquisas recentes dentro do escopo da Linguística Aplicada conforme demonstram pesquisas recentes (MOITA LOPES, 2002; WATTHIER; FERREIRA, 2008; SANTOS JORGE; TENUTA, 2011; SANTOS, 2011; FARIAS; FERREIRA, 2011; FERREIRA, 2012a; 2012b, 2012c; 2012d; URZEDAFREITAS, 2012; SANTOS, 2013; FERREIRA; FERREIRA, 2013; BARROS, 2013). O aluno negro, ao se deparar com a imagem dos negros estereotipados nos materiais didáticos, sofre um flagelo na sua formação identitária, carregando marcas irreparáveis na sua formação adulta preparados para tratar das diferenças (OLIVEIRA, 2004). Ainda, trazem uma ideologia que valoriza a cultura estadunidense ou inglesa, considerando essas duas culturas superiores às demais (MOITA LOPES, 2002, KALVA, 2012). Pela carência de material, a prática pedagógica do professor se restringe ao que os livros didáticos oferecem, no ensino de línguas estrangeiras é comum os docentes utilizarem o livro como o único recurso didático (APPLE, 1991; FERREIRA, 2012c). Percorrendo um caminho oposto ao proposto pelos documentos oficiais e literaturas atuais que tratam do assunto, o que torna a prática pedagógica crítica impossível. Com o intuito de regulamentar a Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o currículo escolar, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs – Relações Étnico-Raciais), pelo Parecer CNE/CP em 10 de março de 2004. As diretrizes asseguram “O direito a igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso as diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (MEC/SECAD, 2006, p.229). É esperado, pelas orientações e aplicação dos documentos oficiais em sala, a quebra das noções de verdade que foram ensinadas ao longo dos anos nas escolas, principalmente no que diz respeito ao sujeito negro e o processo de colonização no Brasil. A lei torna-se uma ferramenta basilar para as discussões sobre o negro no sistema escolar brasileiro (PARÉ, OLIVEIRA e VELLOSO, 2007). Na sala de aula o livro didático de inglês é autoritário e literal, carregado de verdades, sendo ele inquestionável (TÍLIO, 2008, ver também FERREIRA, 2012b). Ainda, Tílio afirma que essa arma poderosíssima que é o livro, pode servir de instrumento para a aplicação das orientações pedagógicas sugeridas pelos documentos oficiais. Para tanto, é necessário entender o livro, refletir sobre as suas ideologias e entender o contexto socioeconômico e cultural, em que ele foi feito.

[...]

FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mábia. *O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PLD*. In: Revista da ABPN. Goiânia, v. 6, n. 12, p. 177-202, nov. 2013 – fev. 2014

TEXTO 2

CROOKES, Graham. *Critical Pedagogy in Language Teaching* In: CHAPELLE, Carol A. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. UK: Blackwell Publishing, 2013



RACIALIZING DISCOURSES

A possible question and a reasonable answer: how can teachers help students to become aware about the issue of race in class?

“Crawford (1978) derived principles for language critical pedagogy from Freire’s work, and these illustrate core values in critical pedagogy as well as alerting teachers to some of the challenges of implementing it. They include the following:

- *The purpose of education is to develop critical thinking by presenting students’ situation to them as a problem so that they can perceive, reflect, and act on it.*
- *The content of curriculum derives from the life situation of the learners as expressed in the themes of their reality.*
- *The learners produce their own learning materials.*
- *The task of planning is first to organize generative themes and second to organize subject matter as it relates to those themes.*
- *The teacher participates as a learner among learners.*
- *The teacher contributes his or her ideas, experiences, opinions, and perceptions to the dialogical process of the course.*

- *The teacher's function is one of posing problems.*
- *The students possess the right to and power of decision making."*

Reconhecendo e apontando problemas...

A desumanização do negro nos materiais didáticos materializa-se por diferentes vieses: 1) ausência de nomes próprios (é comum as personagens negras serem identificadas por seus apelidos); 2) omissão das origens familiares; 3) retratação do negro em funções de baixo prestígio social; 4) representação do negro como minoria populacional; 5) associação do negro a características negativas e pejorativas, tais como: incapacidade intelectual, feiura, pobreza, maldade, criminalidade, animais e outros; 6) restrição das atividades sociais do negro com associações a esportes e artes; 7) sexualização; 8) invisibilidade.



MANUFACTURING CITIZENSHIP

	YES	NO
1. Are people of different races, genders, ages and classes featured in the book?		
2. Are certain types of people left out of the book?		
3. Do the people and situations in the book seem real to you?		
4. Does the book talk about being included or excluded?		
5. Does the book talk about people being treated fairly or unfairly?		
6. Are people in the book described as good or bad because of their race, gender, age or class?		
7. Does the illustrator draw people in ways that look respectful to their identities?		
8. Would you recommend this book to your friends?		
9. Why would you recommend or not recommend this book?		

Adapted from: <https://www.tolerance.org/sites/default/files/2017-08/teaching-tolerance-reading-diversity-checklist>

REFERÊNCIA COMPLEMENTAR

SILVA, Ana Célia. Desconstruindo a discriminação no livro didático. Salvador: EDUFBA, 2001.

APÊNDICE VII- Plano da aula 3: racismo, racismo institucional e antirracismo

AULA 3	
Racismo, racismo institucional e antirracismo	
CONTEÚDO	
Principais conceitos do campo racial. Racismo como estrutura. Racismo Institucional.	
OBJETIVOS	
_ Conhecer os termos e conceitos utilizados no estudos raciais; _ Associar os conceitos do campo racial a situações reais vividas ou conhecidas; _ Reconhecer e discutir como o racismo estrutural opera na vida das pessoas negras; _ Aprender as proposições da educação antirracista e do Letramento Racial Crítico; _ Elaborar estratégias para abordar temáticas como preconceito, discriminação e racismo estrutural.	
METODOLOGIA	
_ Distribuir as cópias e solicitar que leiam o texto <i>Alguns termos e conceitos presentes no debate das relações raciais no Brasil: uma breve discussão</i> ; _ A seguir, os/as cursistas associarão os conceitos apresentados no texto aos conceitos em inglês exibidos na apresentação de slides; _ Então, devem discutir os conceitos que foram confundidos na atividade. Cabe que os/as cursistas relatem situações, atitudes, falas que ilustrem suas justificativas; _ Em posse da apostila, os/as cursistas devem discutir a citação de bell hooks constante da seção <i>Front Matter</i> e relacioná-la ao conceito <i>racismo estrutural</i> . _ Em seguida, cada cursista lerá um trecho dos textos 1 e 2 em voz alta. Em seguida, devem relatar o que entenderam por educação antirracista e letramento racial; _ Depois, devem comparar os efeitos do racismo estrutural nas vidas das personagens Bryan e Jamal, a partir do infográfico e texto <i>What racism looks like</i> constante da seção <i>Racializing discourses</i> da apostila; _ Por último, os cursistas deverão utilizar as questões listadas na seção <i>Manufacturing Citizenship</i> para elaborar estratégias de trabalho com as temáticas preconceito, discriminação e racismo estrutural. A seguir, deverão compartilhar suas ideias com os/as colegas.	
RECURSOS	
Apostila (anexos).	
AValiação	
A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.	
REFERÊNCIAS	
CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). <i>Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola</i> . São Paulo: Selo Negro, 2001 GOMES, N.L. Alguns termos e conceitos presentes no debate das relações raciais no Brasil: uma breve discussão. <i>Geledés</i> , São Paulo, Mar. 2017. Disponível em: <vol2antirrac.pdf (geledes.org.br) > Acesso em: 15 jul. 2019. HOOKS, b. <i>Black looks: race and representation</i> . New York: Routledge, 2014	

METHODS of antiracist education. *Solarev*, Berlim, Ago. 2016. Disponível em: <Antiracist-methods.pdf (solarev.org)> Acesso em: 20 ago.2019.

MORGAN, J.D. et al. *What racism looks like*. The University of North Carolina, 2014. Disponível em: <What Racism Looks Like 10.pdf (unc.edu) >Acesso em: 11 ago.2019

APÊNDICE VIII: Apostila da aula 3

Topic 3

RACISM, SYSTEMIC RACISM, ANTIRACISM



FRONT MATTER

“A vision of cultural homogeneity that seeks to deflect attention away from or even excuse the oppressive, dehumanizing impact of white supremacy on the lives of black people by suggesting black people are racist too indicates that the culture remains ignorant of what racism really is and how it works. It shows that people are in denial. Why is it so difficult for many white folks to understand that racism is oppressive not because white folks have prejudicial feelings about blacks (they could have such feelings and leave us alone) but because it is a system that promotes domination and subjugation?”



bell hooks

ENGLISH, RACE AND EDUCATION

Read the passages below and relate Antiracist Education and Racial Literacy.

TEXT 1

Por que falar em educação antirracista?

A educação antirracista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos para a prática da cidadania. Como aponta a educadora Enid Lee (1999), ela *“atravessa várias áreas do conhecimento e prioriza as histórias e experiências daquelas que foram excluídos do currículo. Objetiva ajudar-nos a tratar com equidade as diferenças culturais e raciais encontradas na espécie humana”*.

Refere-se a: *“municar alunos, pais e professores com as ferramentas necessárias ao combate ao racismo e à discriminação racial, e encontrar maneiras e construir uma sociedade que inclua todas as pessoas com equidade”*.

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra.

Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação antirracista é igualdade entre seres humanos. Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, aliado muitos indivíduos do direito à cidadania.

Esta preocupação deve, portanto, estar presente desde a educação da criança pequena, até a educação do futuro profissional das mais distintas áreas de trabalho.

Ou nós educadores realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra. “*A superação do racismo deve ser desejada pelos membros da comunidade como requisito primeiro para a plena recuperação da dignidade da condição humana*” [...]

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001

TEXT 2

“We Gotta Change First”: Racial Literacy in a High School English Classroom

Social justice education is a process and goal (Bell, 1997) for —interrupting current practices that reproduce social, cultural, moral, economic, gendered, intellectual, and physical injustices (NCTE, 2010). To interrupt such practices and prepare children to participate in U.S. democracy and a global society, literacy educators must address race, racism, and antiracism in an educative manner (Greene and Abt-Perkins 2003; Guinier, 2009; Skerrett, 2011). Although many teachers integrate multicultural education and/or elements of culturally relevant pedagogy, they are hesitant to engage students in discussions about issues of race and racism (Ladson-Billings, 2003; Nieto, 2003). These hesitations are understandable because conversations about racism are personal, vulnerable, and have the potential to disrupt an already delicate classroom community.

Talk about these issues, however, is imperative to fostering racial literacy, transforming social positions, and developing the foundations of a community that leverages the linguistic and cultural backgrounds of all students (Bolgatz, 2005; Mosley & Rogers, 2011). In other words, racial literacy *engages students* in social justice. Developing racial literacy helps students think about the social, cultural, and political aspects of their experiences, with a focus on race. In particular, lack of dialogue about race is a form of action that leaves assumptions unexamined. With that said, research has shown that teachers must facilitate talk about race carefully because some discussions can be harmful if a group is stereotyped (Bolgatz, 2005). Teachers, who have been successful in promoting such dialogue, consistently set up a class tone and structure that builds trust, normalizes conversations about race, and challenges assumptions about race and racism. Specifically, some teachers use questions, notice and respond to racial issues, and encourage reflectiveness and curiosity. Such conversations require consistent and continuous practice, specifically when it comes to fostering dialogue at a deeper level (Brooks, Browne, & Hampton, 2008; Dutro, Kazemi, Balf, & Lin, 2008; Sutherland, 2005). Teachers who have engaged in racial literacy practices in professional development are typically more confident in facilitating such conversations in their own classrooms because they are familiar with characterizations of race and racism, such as essentializing race, colorblindness, and the myth of individualism (Glazier, 2003; Singleton & Linton, 2006; Skerrett, 2011) [...]

VETTER, A.; HUNGERFORD-KRESSOR, H. *We gotta change first: Racial literacy in a high school English classroom*. Journal of Language and Literacy Education, 10(1), 82-99. Retrieved from: <http://jolle.coe.uga.edu>



RACIALIZING DISCOURSES

Racism is like a virus. We are all likely to breathe it in and be harmed by it. We did not create the system, but we can contribute to its maintenance... or end. Learn Bryan and Jamal's journeys, then write down the first four words that come to your mind after the reading (additional handout).



MANUFACTURING CITIZENSHIP

The questions below may help students understand how racism limits the possibilities to individuals. Also, they may show the unequal distribution of rights and opportunities and its consequences in every person's life. Try to think in a creative way to use them in your classroom and report to your colleagues.

1. Do you feel that in the society you are living, your language, culture and religion are respected?
2. Do you live in a house that belongs to you?
3. Has your financial situation mostly been well or okay?
4. Do most actors in television films and movies have the same colour of skin as you?
5. Do other people listen to what you say and take it seriously?
6. Do you feel safe, if you imagine that you would be stopped and controlled by the police?
7. Have people ever insulted you because of your appearance, the way you look, dress or move?
8. If you have a medical problem, can you go to a doctor and expect good quality services?
9. Can you go on vacation in another state or country at least once a year?
10. Is your life interesting and do you have an optimistic perspective of the future?
11. Can you get a loan/credit from a Bank in order to buy a car?
12. Do you worry about how you will be served when you go shopping or eating out?
13. Can or could you study at a University and freely choose your profession?
14. Can you celebrate publicly religious ceremonies that are important for you?
15. In a job interview, would you feel threatened by other candidate because of his/her looks?

Adapted from: <https://solarev.org/wp-content/uploads/2016/08/Antiracist-methods>



APÊNDICE IX- Plano da aula 4: Mestiçagem e identidade Negra

AULA 4	
Mestiçagem e Identidade Negra	
CONTEÚDO	
Formação de identidade. Negritude; Identidade Negra. Teoria do branqueamento. Mestiçagem.	
OBJETIVOS	
_ Discutir os critérios de classificação racial no Brasil; _ Aprender sobre as dificuldades para construir a identidade negra no contexto brasileiro; _ Relatar seu próprio processo de identificação racial; _ Relacionar a teoria do branqueamento e a questão da identificação do pardo/a; _ Comentar uma atividade voltada para autoidentificação racial de estudantes.	
METODOLOGIA	
_ Os/as cursistas comentam brevemente a citação da seção <i>Front matter</i> da apostila; _ Os/as cursistas serão convidados a comentar uma apresentação de <i>slides</i> com tópicos dos textos dos textos 1 e 2 como verificação de leitura; _ Em seguida, relatarão quando primeiro pensaram em sua identidade racial e como foi/tem sido seu processo de pertencimento racial; _ A seguir, os/as cursistas responderão: <i>Quem é negro e quem é branco no Brasil?</i> Serão citadas nomes de personalidades diversas, a fim de que os/as cursistas “classifiquem” estas pessoas de acordo com seus parâmetros. _ Depois, os/as cursistas devem ler e discutir a passagem apresentada na seção <i>Racializing discourses</i> e compartilhar estratégias de como dissipar a tensão que a temática Identidade pode suscitar na sala de aula; _ Após responderem à atividade proposta na seção <i>Manufacturing citizenship</i>, os/as cursistas relatarão como acreditam que os/as estudantes presentes em seus ambientes de ensino interagiriam esta mesma atividade.	
RECURSOS	
Apostila (anexos).	
AVALIAÇÃO	
A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.	
REFERÊNCIAS	
INTERGROUP RELATIONS CENTER CLASSROOM RESOURCES. Discussion ground rules. Arizona, 2018. Disponível em: < Microsoft Word - Ground Rules for Discussion.doc (uvm.edu) > Acesso em: 15 ago. 2019. MUNANGA, K. Racismo, mestiçagem versus identidade negra. In: MUNANGA, K. <i>Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.103-119. MUNANGA, K. Negritude e Identidade Negra no Brasil atual. In: MUNANGA, K. <i>Negritude: usos e sentidos</i>. Belo Horizonte: Ática, 2009.	

WHAT ethnicity am I? PROPROFS, jan. 2019. Disponível em: < What Ethnicity Do I Look Like Quiz! - ProProfs Quiz> Acesso em: 11 ago.2019.

APÊNDICE X- Apostila da aula 4

Topic 4

MULTIRACIALITY AND BLACK IDENTITY

FRONT MATTER



Healing comes when the individual remembers his or her identity, the purpose chosen in the world of ancestral wisdom and reconnects with that world of Spirit.

Malidona Patrice Somé

ENGLISH, RACE AND EDUCATION



Read the texts below and debate about multiraciality and black identity in Brazilian context.

TEXT 1

MUNANGA, Kabengele. Racismo, mestiçagem versus identidade negra. In: ____ . Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEXT 2

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra no Brasil atual. In: _____. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Ática, 2009.

RACIALIZING DISCOURSES



One ground rule to discuss

Identity “Keep the discussion and comments on the topic, not on the individual. Don't personalize the dialogue. Rather than personalizing the dialogue, please direct challenging comments or questions to the entire class.” Give the group an example of how you would encourage students to have that conversation.

Adapted from: <http://www.asu.edu/provost/intergroup/resources/classgroundrules.html>)

MANUFACTURING CITIZENSHIP



Personal appearance and self-image have a tremendous effect on various aspects of our lives. Body is social language. How do you see your own body information?

1.What is the color of your skin?

- A. I have this orange tanned skin.
- B. I am light brown but I can look darker If I get a tan.
- C. I am proud of my dark brown skin.
- D. I always have this vampirish pale skin.

E. Other: _____

2. What is your hair type?

A. I have a very straight hair.

B. I was once naturally kinky haired but then I have it straightened. It has never turned back.

C. I have this super wavy type that I don't need any perming anymore.

D. Nah... I don't know anymore because I always have a new hairstyle ever since a child.

E. I have afro-textured hair. My black power rocks!

F. Other: _____

3. What is your nose type?

A. I got this big crooked nose.

B. I have a wide base nose.

C. How will I know? But I think I have two holes on my nose that can breath oxygen very well.

D. I have a slim pointy type noise.

E. Other: _____

4. Which celebrity do you look most like?

A. Cláudia Leite

B. Taís Araújo

C. Ivete Sangalo

D. Glória Maria

E. Other: _____

5. What is your mother and father skin color?

A. Dark brown

B. Light

C. Mid brown

D. Olive

E. White

F. Other: _____

Adapted from: <https://www.proprofs.com/quiz-school/topic/ethnicit>



APÊNDICE XI- Plano da aula 5: Branquitude

AULA 5
Branquitude
CONTEÚDO
Branquitude; Privilégio branco. Professores/as brancos/as na educação racial. Sentimento de superioridade racial.
OBJETIVOS
_ Aprender sobre privilégio e responsabilidade racial do branco; _ Comparar experiências de pessoas brancas e pessoas negras em situações cotidianas; _ Discutir estratégias para evitar suscitar culpa, raiva, vergonha e conflitos no debate sobre branquitude; _ Debater sobre a postura de educadores/as brancos/as nas discussões sobre negritude no ambiente acadêmico; _ Comentar a atividade proposta sobre o vídeo <i>Blue Eyed</i>.
METODOLOGIA
_ Os/as cursistas deverão comentar brevemente a citação da seção <i>Front matter</i> da apostila, relacionando-a ao vídeo Branco no Brasil: há 500 anos levando vantagem; _ A seguir, responderão às perguntas sobre os textos <i>White Privilege</i> e o Espelho quebrado da branquitude; _ Depois, serão discutidas estratégias de como lidar com conteúdo de forte carga emocional através das <i>Ground rules for in-class discussion</i> presentes na apostila; _ Os/as cursistas assistirão e comentarão a experiência social retratada no vídeo <i>Blue eyed</i>; _ Na sequência, deverão analisar e fazer sugestões sobre uma atividade baseada no vídeo <i>Blue eyed</i> em duplas.
RECURSOS
Apostila (anexos).
AVALIAÇÃO
A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.
REFERÊNCIAS
ADNET, M. Branco no Brasil: há 500 anos levando vantagem. <i>Globoplay</i> , jan. 2017. Disponível em: < Assistir Tá no Ar: a TV na TV online no Globoplay > Acesso em: 16 set.2019
INTERGROUP RELATIONS CENTER CLASSROOM RESOURCES. Discussion ground rules. Arizona, 2018. Disponível em: < Microsoft Word - Ground Rules for Discussion.doc (uvm.edu) > Acesso em: 10 ago. 2019.
MCINTOSH, Peggy. White privilege: unpacking the invisible knapsack. Wellesley, 1990. Disponível em: < https://www.racialequitytools.org/resourcefiles/mcintosh.pdf > Acesso em: 12 set. 2019

PINHEIRO, A. A. *O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2014.

VERHAAG, B. 1 vídeo (1:33:11). Blue eyed. *Youtube*, mar. 2017. Disponível em: <[Documentário Olhos Azuis \(Blue Eyed\) - Legendado \(Volume Ampliado\) - YouTube](#)> Acesso em: 14 set. 2019.

APÊNDICE XII- Apostila da aula 5



FRONT MATTER

WHITENESS

The comfort of being “naturally better than,” of not having to struggle or demand civil treatment, is hard to give up. The confidence that you will not be watched in a department store, that you are the preferred customer in high-end restaurants — these social inflections, belonging to whiteness, are greedily relished.

Toni Morrison



ENGLISH, RACE AND EDUCATION

Read the texts below then answer the questions which follow.

TEXT 1

MCINTOSH, Peggy. *White privilege: unpacking the invisible knapsack*. Wellesley, 1990. Available at: < <https://www.racialequitytools.org/resourcefiles/mcintosh.pdf> >. Accessed on: Sep, 7th

A) McIntosh mentioned some social conditions she can benefit from because of her skin color, which ones could you also count on?

TEXT 2

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. *O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2014

B) “Os brancos sempre foram centro dos estudos, mas não enquanto brancos...”, que relação a autora faz entre esta afirmação e o estudo das relações étnico raciais?

C) De acordo com a autora, o afastamento de educadores brancos das discussões sobre negritude se manifesta por meio de negligências científicas, metodológicas e conceituais em sua atuação. Você percebe este “comportamento” no seu ambiente acadêmico e/ou profissional?

D) O texto explicita que estudantes negros sofrem violências simbólicas do ensino fundamental até a sua inclusão desassistida na universidade. Com base na leitura, quais são estas violências simbólicas?

RACIALIZING DISCOURSES



Let's learn more ground rules for in-class discussion as for helping our students to respond to emotional content with tolerance and respect.

1. In order to create a climate for open and honest dialogue and to encourage the broadest range of viewpoints, it is important for class participants to treat each other with respect. Name calling, accusations, verbal attacks, sarcasm, and other negative exchanges are counterproductive to successful teaching and learning about topics and won't be tolerated.

2. The purpose of class discussions is to generate greater understanding about different topics.

The expression of the broadest range of ideas, including dissenting views, accomplishes this goal. However, in expressing viewpoints, students should try to raise questions and comments in way that will promote learning, rather than defensiveness and conflict in other students. Thus, questions and comments should be asked or stated in such a way that will promote greater insight into and awareness of topics as opposed to anger and conflict.

- a) *Example of a question that may put students on the defensive: Why do you insist on saying you are against the white privilege when in actuality that is a confirmed social theory? You are not against them when the technology is used to stop human suffering. This seems hypocritical to me.*
- b) *Example of a non-defensive question: Would it be correct to summarize your viewpoint as being anti-white privilege theory? I would like to understand your view more completely.*

Adapted from: <http://www.asu.edu/provost/intergroup/resources/classgroundrules.html>



MANUFACTURING CITIZENSHIP

We need to get educated about similarities and differences among people and also learn how to deal with those conditions. What about watching the video “Blue Eyed” by Jane Elliott and achieve a reasoned discussion on the topic. Prior, learn some about its content below.

ABOUT JANE ELLIOT’S RACE EXPERIMENT

Jane Elliott is a pioneer in racism awareness training. As a third grade teacher in an all-white, all-Christian community, she struggled for ways to help her students understand racism and discrimination. She adopted the “Blue-Eyed/brown eyed” exercise, (in which participants are treated as inferior or superior based solely on the color of their eyes) as a result of reading about the techniques the Nazis used on those they designated undesirable during what is now called the Holocaust.

The purpose of the exercise is to give white people an opportunity to find out how it feels to be something other than white.

Now, make comments on the questions below with your classmates.

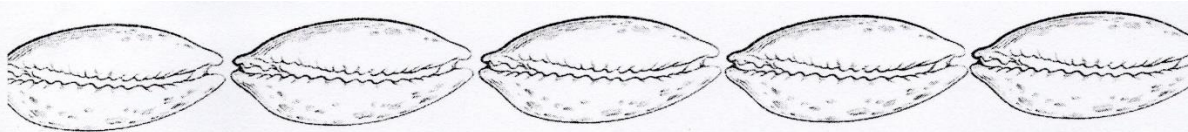
1. Is it possible that many white people underestimate the extent to which discrimination is alive because they are not the targets of racist actions?
2. The exercise exaggerated certain insults to make a point, like having blue-eyed people sit on the floor. This may not happen, but what does?
3. Do you think that all people want to be treated the same? Why do many white people think that the only way to be fair is to treat everyone the same? What happens to people with unique needs in a system that treats everyone the same?
4. What is a respectful way to acknowledge and respond to people's differences?
5. If white people accepted that they have internalized some feelings of superiority, how would that change the way that racism is discussed?
6. Can one be a good person and still perpetuate racism?

Adapted from: <http://newsreel.org/guides/blueeyed.htm>

APÊNDICE XIII- Plano da aula 6: Religiões de matriz africana, candomblé

AULA 6	
Religiões de matriz africana: candomblé	
CONTEÚDO	
Pedaco da África na América. Colonialidade Cosmogônica. Candomblé. Religião africana e práticas antirracistas no ensino de inglês.	
OBJETIVOS	
_ Repensar o 'encontro' da cultura portuguesa, africana e ameríndia no Brasil; _ Discutir a influência das colonialidades no pensamento sobre a religiosidade africana no Brasil; _ Conhecer sobre o candomblé: história, rituais, orixás e outros aspectos; _ Contrapor discursos das colonialidades cosmogônica, do poder, do saber e do ser, com a cosmovisão do candomblé; _ Elaborar propostas de práticas antirracistas com o conteúdo.	
METODOLOGIA	
_ Os/as cursistas deverão ler e comentar o trecho do texto de Benítez-Rojo presente na introdução da apostila distribuída; _ Os/as cursistas serão convidados/as a relacionar experiências pessoais às colonialidades indicadas no texto de Walsh; _ Ao final do <i>workshop</i>, os/as cursistas deverão propor estratégias de como abordar o conteúdo 'candomblé' nas aulas de inglês.	
RECURSOS	
Apostila (anexos).	
AVALIAÇÃO	
A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.	
REFERÊNCIAS	
BENÍTEZ-ROJO, A; MARANISS, J. The repeating island: the Caribbean and the postmodern perspective. North Carolina: Duke University Press, 1996. CANAL FUTURA. 1 vídeo (2m0s). Sagrado 2013/ Natureza: Candomblé. Cannal Futura, 2013. Disponível em <Sagrado 2013 Natureza: Candomblé - YouTube > Acesso em 02 out. 2019. CARMO, J. <i>O que é Candomblé?</i> São Paulo: Editora Brasiliense, 2017. SILVA, M.A. Candomblé. <i>Revista VeraCidade</i>, v.4, n.5, p.1-21, 2009. FANON, F. <i>The wretched of the Earth</i>. New York City: Grove Press, 1968. PARES, L. N. <i>A formação do candomblé: história e ritual da nação jêje na Bahia</i>. Campinas: Editora Unicamp, 2018. TINSLEY, O. N. <i>Black Atlantic, queer Atlantic: queer imaginings of the middle passage</i>. GLQ: a journal of Lesbian and Gay Studies, v. 14, n.2-3, p.191-215, 2008. WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonilialidad: perspectivas críticas e políticas. <i>Visão Global</i>, v.5, n.1-1, p.61-74, 2012.	

APÊNDICE XIV- Apostila da aula 6



QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E CULTURAIS DE MATRIZ AFRICANA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

**Religiões Afro-brasileiras e ensino de línguas: colonialidade cosmogônica,
mapeamentos, tracejos e direcionamentos possíveis**

Prof. Me. Mauricio Souza Neto

Let's be realistic: the Atlantic is the Atlantic (with all its port cities) because it was once engendered by the copulation of Europe – that insatiable solar bull – with the Caribbean archipelago; the Atlantic is today the Atlantic (the navel of capitalism) because Europe, in its mercantilist laboratory, conceived the project of inseminating the Caribbean womb with the blood of Africa; the Atlantic is today the Atlantic (NATO, World Bank, New York Stock Exchange, European Economic Community, etc.) because it was the painfully delivered child of the Caribbean, whose vagina was stretched between continental clamps, between the encomienda of Indian and the slaveholding plantation, between the servitude of the coolie and the discrimination toward the criollo, between commercial monopoly and piracy, between the runaway slave settlement and the governor's palace; all Europe pulling on the forceps to help at the birth of the Atlantic: Columbus, Cabral, Cortés, de Soto, Hawkins, Drake, Hein, Rodney, Surcouf... after the blood and salt water spurts, quickly sew up torn flesh and apply the antiseptic tinctures, the gauze and the surgical plaster; then the febrile wait through the foaming of a scar: suppurating, always suppurating (BENÍTEZ-ROJO, 1996, p5).

Bença: saudando os mais velhos e seus ensinamentos

Ψ O Atlântico Negro e as geografias coloniais e diaspóricas ;

(Sugestão de leitura de *The Repeating Island: The Caribbean and the Post-Modern Perspective*)

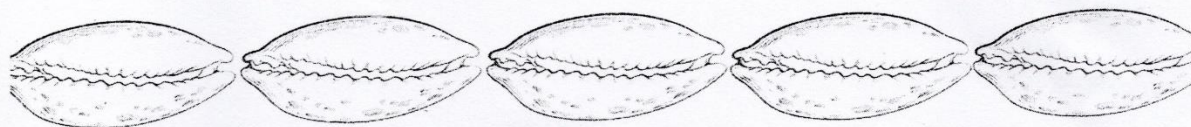
Ψ O “encontro”/a colisão entre mundos diferentes e suas implicações;

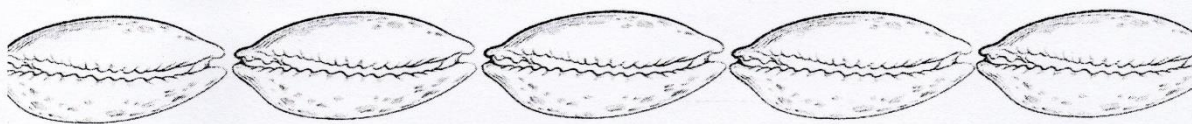
Ψ Repensando a “formação” do povo brasileiro;

Ψ Retomando e explicando o título;

Ψ Meus diálogos;

Ψ Inquietações, perguntas...





Ipadê: alimentando e fortalecendo a alma

Ψ **Palavras mágicas:** Discourse, Ideology, Index, Frames, Footing, Stance, Register, Genre, Dialogicity, Intertextuality, Voice, Multivocality, Chronotopes, Habitus.

Sirê: a energia que emana do circular

TEXTO 1: WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

Ψ **Conceitos-chave:**

♥ **Interculturalidade (relacional, funcional e crítica);**

o problema central do qual parte a interculturalidade não é a diversidade étnico-cultural, é a diferença construída como padrão de poder colonial que segue transcendendo praticamente todas as esferas da vida. Por isso mesmo, a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Daí seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e também epistêmico – de saberes e conhecimentos –, projeto que afiança para a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, racialização, subalternização e inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades de vida. Desta forma, a interculturalidade crítica pretende intervir e atuar sobre a matriz da colonialidade, sendo esta intervenção e transformação passos essenciais e necessários na construção mesma da interculturalidade. (p. 6-7)

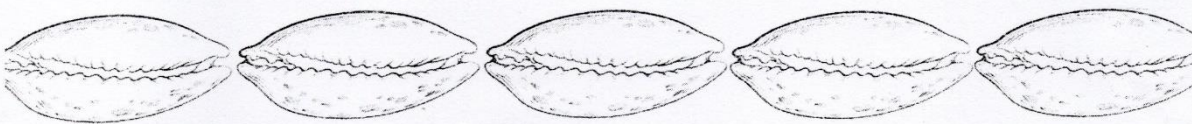
♥ ***Multiculturalismo (repensar os prefixos multi, inter e trans);**

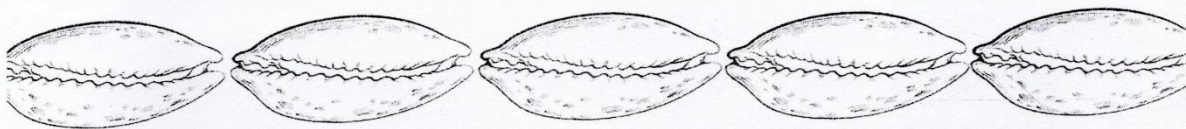
♥ **Colonialismo X Colonialidade;**

Diferente do colonialismo que se entende tipicamente como relação política e econômica que envolve a soberania de um povo ou nação sobre outro em qualquer parte do mundo, a colonialidade é o padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas – ligada ao capitalismo mundial, o controle, a dominação e subordinação da população através da ideia de raça, - que logo torna-se natural – na América Latina, como também no planeta – como modelo de poder moderno e permanente. (p. 8)

♥ **Colonialidade do poder;**

a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça” como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial, no estilo, lugar e rois da estrutura capitalista-global do trabalho, categoria que – por sua vez – altera todas as relações de dominação, incluindo as de classe, gênero, sexualidade, etc. (p. 9)





♥ **Colonialidade do saber;**

o posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva da razão, conhecimento e pensamento, a que descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados.

♥ **Colonialidade do ser;**

é a que se exerce por meio da inferiorização, subalternização e desumanização: o que Frantz Fanon referiu-se como o trato da “não existência”.¹⁴ Faz por em dúvida, como sugere Césaire, o valor humano destes seres, pessoas que pela sua cor e suas raízes ancestrais, ficaram claramente “marcadas”; o que Maldonado Torres refere-se como “a desumanização racial na modernidade [...], a falta de humanidade nos sujeitos colonizados” que os distanciam da modernidade, a razão e as faculdades cognitivas. (p. 10)

♥ **Colonialidade cosmogônica;**

A que encontra sua base na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses, e orixás – a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida, conhecimento e a própria humanidade. (p. 10)

♥ **Decolonialidade;**

♥ **Quais outros conceitos vocês destacariam?**

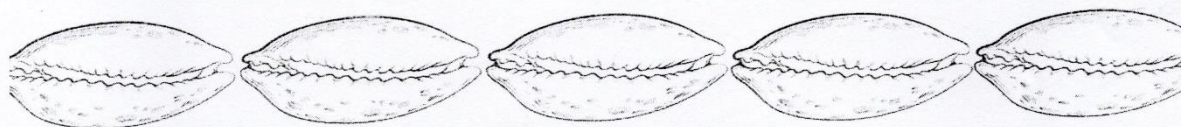
Food for thought...

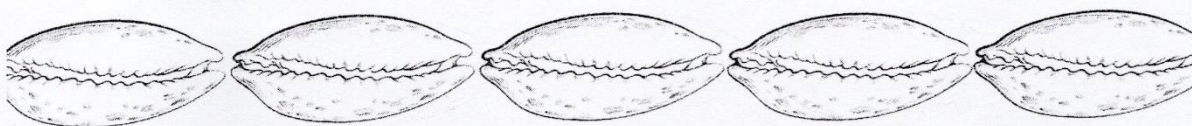


1- Que relações podemos estabelecer entre a ideia de raça apresentada por Walsh e as formas de racismo?

2- Que práticas antirracistas podemos adotar nas aulas de língua inglesa para combater as colonialidades apontadas por Walsh?

3- Até que ponto essas práticas são práticas decoloniais? Isso importa?





TEXTO 2: DA SILVA, Maria Alice. Candomblé. *Revista VeraCidade*, Ano IV - No 5, p. 1-21, 2009.

- Ψ O que é candomblé?
- Ψ Os povos, os grupos, as nações;
- Ψ Intolerância religiosa e reconhecimento;
- Ψ Políticas Públicas;
- Ψ Legislação:

- ♥ Patrimônio Cultural;
- ♥ Educação;
- ♥ Política Nacional;
- ♥ Previdência Social;

- Ψ Legislação Estadual e Legislação Municipal;
- Ψ Salvador



- ♥ Habitação;
- ♥ Saúde;
- ♥ Meio Ambiente;
- ♥ Educação;
- ♥ Desafios;
- ♥ Conquistas.

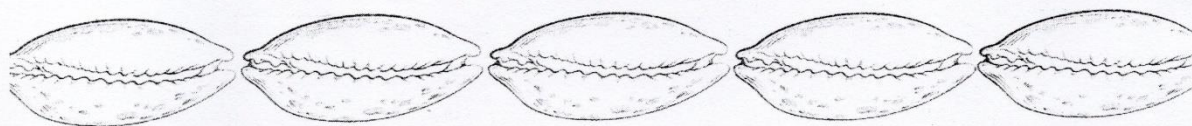
Tomando rum: contrapondo as colonialidades

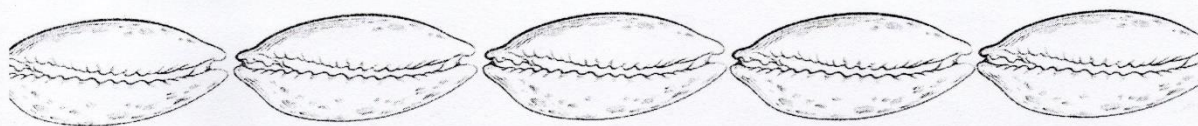
Contrapondo a colonialidade do poder

- Ψ O sacerdócio no candomblé;
- Ψ A hierarquia no candomblé;
- Ψ A mulher no candomblé;

Contrapondo a colonialidade cosmológica

- Ψ A cosmovisão das religiões afro-brasileiras;
- Ψ A cosmovisão do candomblé;
 - ♥ O candomblé jeje (os *voduns* e a natureza);
 - ♥ O candomblé ketu (os orixás e a natureza);
 - ♥ O candomblé Angola (os *nkisis* e a natureza)





Ψ Ouvindo os ecos de Mãe Beata de Iemanjá, Ekedí Sinha e Makota Valdina: A relação da religião com a natureza:

- ♥ A água;
- ♥ O fogo;
- ♥ O ar;
- ♥ A terra;

- ♥ O ferro;
- ♥ As árvores/plantas;
- ♥ Os animais;



Contrapondo a colonialidade do ser:

- Ψ A existência no candomblé;
- Ψ A noção de corpo no candomblé;
- Ψ A noção de sexualidade no candomblé;

Contrapondo a colonialidade do saber:

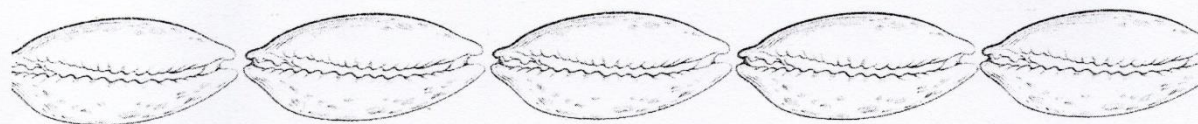
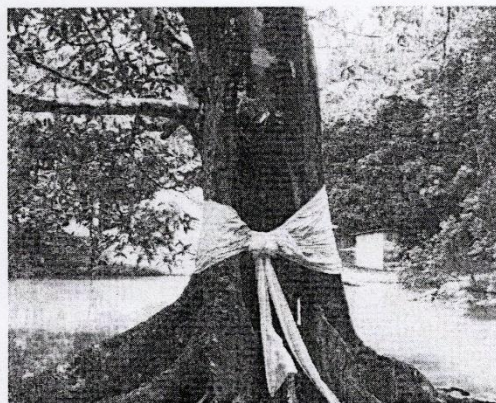
- Ψ A língua no candomblé;
- Ψ Memória e história oral no candomblé;

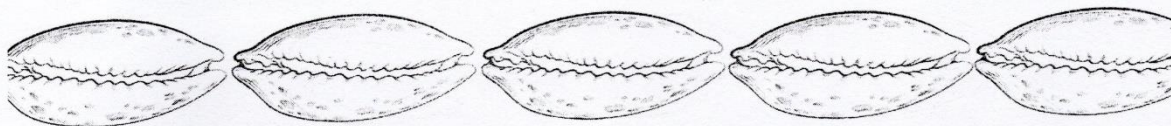
Orunkó: tracejos e direcionamentos possíveis - construindo juntos práticas antirracistas

- Ψ De que maneira nossa conversa contribui para um fórum de discussão e de delineamento de práticas antirracistas na escola?
- Ψ Como podemos aplicar o que fora discutido hoje às aulas de língua inglesa?

Ejô: construindo o diálogo após o cerimonioso

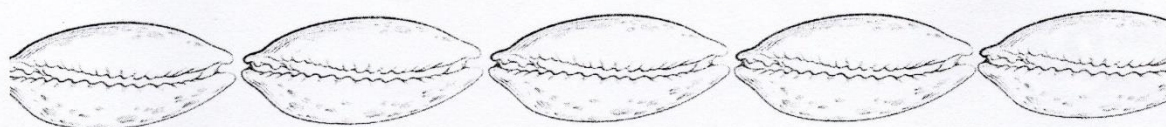
- Ψ Feedback





REFERÊNCIAS:

- BENÍTEZ-ROJO, Antonio. **The repeating island: The Caribbean and the postmodern perspective**. Duke University Press, 1996.
- CANAL FUTURA. **Mojubá I | Ep. 03: Meio Ambiente e Saúde**. s/a. (24m38s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KTHw4IPErK0&t>> . Acesso em 02 de out. 2019.
- CANAL FUTURA. **Sagrado 2013 | Natureza: Candomblé**. s/a. (2m0s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=MdJleMQxUpw>> . Acesso em 02 de out. 2019.
- CARMO, J. **O que é Candomblé**. Brasiliense, 2017.
- COMUNIDADE DAS ÁGUAS. **Ekedi do terreiro de candomblé mais antigo do Brasil participa ativamente da gestão das águas**. 2010. (3m7s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=TrGk74EEhgA>> . Acesso em 02 de out. 2019.
- DA SILVA, Maria Alice. Candomblé. **Revista VeraCidade**, Ano IV - No 5, p. 1-21, 2009.
- FANON, Frantz. **The wretched of the earth**. Grove/Atlantic, Inc., 2007.
- JORNAL CORREIO. **Quem é do candomblé tem o dever de defender a natureza, diz Makota Valdina**. 2015. (9m55s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=LZodHAAoBblQ>> . Acesso em 02 de out. 2019.
- NÓS TRANSATLÂNTICOS. **EQUEDE SINHA - A Mãe de Todos**. 2017. (16m47s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ZEDxFNvKJL64&t>> . Acesso em 02 de out. 2019.
- PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia**. Editora da UNICAMP, 2018.
- TINSLEY, Omise'cke Natasha. Black Atlantic, queer Atlantic: Queer imaginings of the middle passage. **GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies**, v. 14, n. 2-3, p. 191-215, 2008.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.
- WEBTVUNEB. **PPGEL Entrevista - "A equação racial brasileira"**. 2019. (50m15s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=G7MlrRd5hgq>> . Acesso em 01 de out. 2019.



APÊNDICE XV- Plano da aula 7: Corpo e símbolos negros- Invisibilidade do negro na mídia

AULA 7 Corpo e símbolos negros- Invisibilidade do negro na mídia
CONTEÚDO
Corpo negro e Cabelo crespo. Estética Negra. Apropriação Cultural. Invisibilidade do negro na mídia.
OBJETIVOS
_ Associar as reações/interpretações suscitadas pelo corpo negro às teorias vistas; _ Discutir a relação do/a negro/a com seu corpo e cabelo; _ Conhecer elementos e símbolos da estética negra; _ Relacionar o conceito 'Apropriação Cultural' a eventos cotidianos; _ Discutir a invisibilidade do corpo negro na mídia; _ Conhecer sugestões de perguntas/provocações acerca do tema para utilizar em sala de aula.
METODOLOGIA
_ Os/as cursistas deverão assistir e comentar o vídeo "Como você enxerga o racismo?"; _ A seguir, haverá o estudo dirigido do texto de Nilma Lino. Os/as cursistas serão motivados a relatar situações em que perceberam relações positivas e negativas de estudantes com o próprio corpo na escola; _ Na sequência, assistirão ao minidocumentário "<i>Transition</i>" e deverão sugerir outros recursos/materiais com o mesmo teor para serem utilizados em aulas de inglês; _ Os/as cursistas assistirão ao vídeo "Espelho, espelho meu!" e deverão relacionar seu conteúdo a experiências pessoais com o próprio corpo e cabelo; _ Discutir a invisibilidade do corpo negro na mídia e apropriação cultural; _ Conhecer sugestões de perguntas/provocações acerca do tema para utilizar em sala de aula.
RECURSOS
Apostila (anexos).
AVALIAÇÃO
A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.
REFERÊNCIAS
GOMES, N.L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. <i>Educação e Pesquisa</i>, São Paulo, v. 29, n.1, p.167-182, jan.-jun.2003. GOMES, N.L. <i>Sem perder a raiz</i>: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. ODUDUWA, A. 1 vídeo (16'52"). Documentário sobre estética e cabelos afros: espelho, espelho meu! <i>Oduduwa</i>, A., nov.25, 2013. Disponível em < Documentário Sobre Estética e Cabelos Afros: Espelho, Espelho Meu! - YouTube > Acesso em: nov. 12, 2019.

PROGRAMA DIFERENTE. 1 vídeo (2'11"). Como você enxerga o racismo? Teste de Imagem. *Programa diferente*, nov. 19, 2016. Disponível em < [Como você enxerga o racismo? Veja a campanha "Teste de Imagem" no #ProgramaDiferente - YouTube](#)> Acesso em: nov. 12, 2019.

APÊNDICE XVI- Apostila da aula 7



Topic 7



FRONT MATTER

“Yes, I glorify Blackness. I love it. I love it in all its shades from light Black to blue Black. Black, Black, Black. I relish it. It is me. I love it. And I make no apologies for it. I glorify Blackness.”

Runoko Rashidi

ENGLISH, RACE AND EDUCATION



As passagens abaixo versam sobre a relação da escola com a construção da identidade negra e a implicação dos professores neste contexto. Leia os trechos com os seus pares e faça comentários tendo como base as suas experiências como educador, assim como referências do seu ambiente de trabalho.

[...] A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação — vista de uma maneira mais ampla — que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras [...]

[...] Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? [...]

[...] A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. [...]

[...] Ao considerarmos a relação entre as representações sobre o corpo negro e os processos de formação de professores, alguns questionamentos vêm à tona: como os educadores negros e brancos pensam o próprio corpo? Como pensam e vêem o corpo negro? Durante os processos de formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? Como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no seu próprio corpo e no corpo de suas alunas e de seus alunos? [...]

[...] Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético. [...]

[...] no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Será que, ao pensarmos a relação entre escola, cultura, relações raciais e de gênero nos processos de formação de professores, levamos em conta a radicalidade dessas questões?

[...] O papel desempenhado pela dupla cabelo e cor da pele na construção da identidade negra foi o ponto de maior destaque durante a realização da pesquisa. A importância desses, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos espaços e relações nos quais os negros se socializam e se educam: a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. Para esse sujeito, o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade. [...]

[...] Porém, existem outros espaços em que o cabelo é visto numa perspectiva de revalorização. São eles: os contextos familiares em que se preserva a memória ancestral africana, alguns espaços da militância política, os salões étnicos, entre outros. Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil. Lamentavelmente, a escola não aparece entre esses espaços de revalorização da estética, do corpo negro e do cabelo crespo. Por que será? [...]

[...] O que será que o aluno negro nos comunica por meio de seu corpo? Com a sua postura? Pela maneira como cuida do seu corpo? Como ele se apresenta esteticamente? Por outro lado, quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entender o que os nossos alunos tentam nos comunicar? Quantas vezes não ouvimos frases como “o negro fede”; “o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo”; “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “aquele é um negro escovadinho”; “por que você não penteia esse cabelo pixaim”; “esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes”? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores das faculdades de educação e nas universidades? [...]

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.



RACIALIZING DISCOURSES

A partir da leitura do trecho abaixo e perfil dos estudantes com os quais trabalha em seu ambiente de atuação, identifique uma maneira de trabalhar com o conteúdo exposto em língua inglesa: 1) qual seria o vocabulário trabalhado? 2) quais seriam as funções linguísticas; 3) quais habilidades seriam trabalhadas? 4) para que público a atividade seria destinada?

[...] “O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras. Em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro. A discussão sobre a riqueza do trato do corpo negro e sobre os processos de opressão que o mesmo tem recebido ao longo da história pode vir a ser uma rica atividade pedagógica a ser desenvolvida com os alunos e as alunas em sala de aula, possibilitando debates e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira. Nesse processo, um estudo sobre o negro, o cabelo crespo e as práticas corporais pode ser um bom caminho. Destacar a existência de uma positividade nas práticas do negro diante do cabelo, hoje, quer seja trançando, implantando ou alisando, pode ser um interessante exercício intelectual que nos afasta das análises que primam pelo olhar da introjeção do branqueamento. Poderemos resgatar e encontrar muitas semelhanças entre algumas técnicas de manipulação do cabelo realizadas pelos negros contemporâneos e aquelas que eram desenvolvidas pelos nossos ancestrais africanos, a despeito do tempo e das mudanças tecnológicas. Esse processo pode ser visto como a presença de aspectos inconscientes, como formas simbólicas de pensar o corpo oriundas das diversas etnias africanas das quais somos herdeiros e que não se perderam totalmente na experiência da diáspora. Em todos esses momentos, a busca da beleza por meio da manipulação do cabelo destaca-se como uma virtualidade histórica e atuante. **Esta é uma questão que merece ser trabalhada nos processos de formação de professores quando se pretende estudar a questão racial.**” [...]

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003



MANUFACTURING CITIZENSHIP

Let's set out to have you answer the following questions:

1. In your opinion, are there any issue related to African Brazilian's body and beauty?
2. Which themes are the most frequent on that matter?
3. Do you think other people's opinions about your looks should be taken into account?
4. In your opinion, to what extent do African Brazilians internalize messages about their beauty and body?
5. Do you know black people who seem proud of their beauty and body? How do they look?



APÊNDICE XVII- Plano da aula 8: Genocídio da juventude negra

AULA 8	
Genocídio da juventude negra	
CONTEÚDO	
Biopoder. Genocídio da juventude negra. Pedagogia da Crueldade. Relação de dominação e violência com o/a negro/a. <i>Content based instruction</i> .	
OBJETIVOS	
_ Relacionar o conceito de 'biopoder' à ideia de genocídio da juventude negra; _ Discutir a adequação do tema à maturidade dos/as estudantes; _ Relatar experiências pessoais ou profissionais relacionadas à temática; _ Conhecer teorias, análises e estatísticas relacionadas com o tema; _ Identificar formas de trabalhar com conteúdos densos através da abordagem <i>Content based instruction</i>; _ Sugerir/comentar atividades com o uso do tema.	
METODOLOGIA	
_ Os/as cursistas deverão dizer o que depreendem da citação de Achille Mbembe; _ Depois, deverão comentar se esta temática é adequada aos/às estudantes com os/às quais trabalham e por quê; _ A seguir, haverá o estudo dirigido do texto de Nilma Lino. Trios deverão salientar quais os principais tópicos do texto e associá-los aos artigos de Candido, Latorre e Queiroz que serão distribuídos; _ Na sequência, assistirão ao vídeo '<i>Violentamente pacífico</i>' e analisarão a possibilidade de utilizá-lo como material de aula; _ Depois, discutiremos a abordagem '<i>Content-based instruction</i>'; _ Por fim, os/as cursistas comentarão uma atividade com o uso da canção <i>Mágico de Oz</i> dos Racionais MC's.	
RECURSOS	
Apostila (anexos).	
AVALIAÇÃO	
A avaliação será feita mediante a análise constante das falas e atitudes dos/as cursistas durante o debate dos textos e realização das atividades.	
REFERÊNCIAS	
BRITISH COUNCIL. Content-based instruction. <i>Teaching English</i> , 2012. Disponível em < Content-based instruction TeachingEnglish British Council BBC > Acesso em: 19 nov., 2019.	
CANDIDO, G.C. Auto de resistência: quem é que resiste? <i>Justificando</i> , 11 abr., 2019. Disponível em < Auto de resistência: quem é que resiste? – Justificando > Acesso em: 15 nov., 2019.	
GOMES, N.L.; LABORNE, A.P. Pedagogia da Crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. <i>Educação em Revista</i> , Belo Horizonte, v.34, p. 1-26, jul.2018.	
LATORRE, A.I.A., Não há mais urgente debate no país que o genocídio da juventude negra. <i>Geledés</i> , 4 set., 2019. Disponível em < Não há mais urgente debate no país que	

[o genocídio da juventude negra - Geledés \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br)> Acesso em: 15 nov., 2019.

MORAIS, D. 1 vídeo (5'27"). *Violentamente pacífico (RAS MC Léo Carlos)*. 4 nov., 2008. Disponível em <[Violentamente Pacífico - RAS Mc Léo Carlos - Bing video](#) > Acesso em: 15 nov., 2019.

QUEIROZ, L. Genocídio da juventude negra no Brasil. *Geledés*, 11 mai., 2015. Disponível em< [O genocídio da juventude negra no Brasil - Geledés \(geledes.org.br\)](#)> Acesso em: 15 nov. 2019.

APÊNDICE XVIII- Apostila da aula 8

TOPIC 8

GENOCIDE OF BLACK YOUTH



FRONT MATTER

El racismo es, en términos foucaultianos, ante todo una tecnología que pretende permitir el ejercicio del biopoder, 'el viejo derecho soberano de matar'. En la economía del biopoder, la función del racismo consiste en regular la distribución de la muerte y en hacer posibles las funciones mortíferas del Estado.

Achille Mbembe



ENGLISH, RACE AND EDUCATION

- A) Do you think the topic “Genocide of Black Youth” is suitable for your students? Why is that?**
- B) According to your school policies, do you think you would get in trouble with your pedagogical department if you engage your students in that discussion?**
- C) Have you ever had any event related to that social issue in your classroom?**
- D) Read the text below and share your impressions on it.**

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. *Pedagogia da Crueldade: racismo e extermínio da juventude negra*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.34, 2018.

RACIALIZING DISCOURSES



The “Genocide of black youth” is a sensitive topic by nature. Consider covering that matter by designing your class with a variety of resources and materials. That should not only enrich your students’ critical thinking development but also make the discussion as light as possible. The content- based instruction seems to be a useful approach for that end. Read something about it below.

What is content-based instruction?

The focus of a CBI lesson is on the topic or subject matter. During the lesson students are focused on learning about something. This could be anything that interests them from a serious science subject to their favourite pop star or even a topical news story or film. They learn about this subject using the language they are trying to learn, rather than their native language, as a tool for developing knowledge and so they develop their linguistic ability in the target language. This is thought to be a more natural way of developing language ability and one that corresponds more to the way we originally learn our first language.

What does a content-based instruction lesson look like?

There are many ways to approach creating a CBI lesson. This is one possible way.

- *Preparation*
 - *Choose a subject of interest to students.*
 - *Find three or four suitable sources that deal with different aspects of the subject. These could be websites, reference books, audio or video of lectures or even real people.*
- *During the lesson*
 - *Divide the class into small groups and assign each group a small research task and a source of information to use to help them fulfil the task.*
 - *Then once they have done their research they form new groups with students that used other information sources and share and compare their information.*
 - *There should then be some product as the end result of this sharing of information which could take the form of a group report or presentation of some kind.*

Learn more about Content-based instruction on: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-based-instruction>

MANUFACTURING CITIZENSHIP



Listen to the song *Mágico de Oz* by Racionais Mc's and identify some of the feelings and emotions expressed in its verses. Then, write the verses in which those feelings/emotions are portrayed.

 SAD Depressed Desperate Dejected Heavy Sorrowful Mournful Weepy Frustrated	 HAPPY Amused Delighted Glad Pleased Optimistic Content Loving Marvelous	 ANGER Annoyed Agitated Fed up Irritated Resentful Disgusted Outraged Raging
 CONFUSION Uncertain Upset Doubtful Perplexed Embarrassed Hesitant Shy Lost	 PANIC Mixed up Unsure Stuck Hurt Lost Frozen Desperate Insecure	 STRONG Sure Certain Unique Dynamic Hardy Secure Empowered Ambitious

Chart extracted from: <https://englishstudyhere.com/vocabulary/list-of-feeling-words-in-english/>

APÊNDICE XIX- Orientações para o seminário *African Culture Show*



AFRICAN CULTURE SHOW

GUIDELINES

- The purpose of that activity is to have an overview of culture and people of the African countries picked out (we know there is a broad discussion on the concept “culture” which would lead us to controversial views about it. But let’s keep it simple!). Focus on presenting what seems unusual for us and the aspects that may connect us to some extent. This way, it would be interesting to learn something about:
 - language;
 - music;
 - clothes;
 - food;
 - habits;
 - places;
 - religion;
 - some famous people from the country;
 - politics.
- The presentation may be in Portuguese or English. It’s up to you! However, we must consider that it would be a great chance to have our English practiced without pressure, among ourselves. But, anyway... just be comfortable to decide what would be better for you;
- You will have just 20 minutes to present your content. Do not worry about showing “much” of each aspect. Remember, it is just an overview. I suggest you plan your presentation as it was a “travel company advertising”. We should have just a “slightest taste” of the country;
- By the end, make three questions to check if the audience has been concentrated on your presentation;
- You are supposed to provide a handout for the group. That should be just for us to have something written to go over in the future;
- As we may know, there is a smart TV in our classroom. You can count on that tool to show your material;
- Finally, relax, smile and be enthusiastic that nothing can stop you!

Jó Santos

ANEXOS

ANEXO I- *Difficult conversations: a self-assessment (chart)*

TEACHING TOLERANCE

A PROJECT OF THE SOUTHERN POVERTY LAW CENTER
TOLERANCE.ORG



Let's Talk!

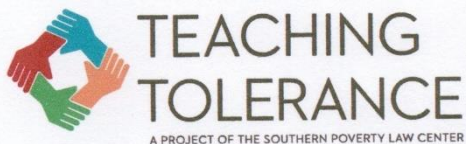
**Discussing Race, Racism and Other
Difficult Topics with Students**

Avoiding conversations about race and racism can arise from our own fears of being vulnerable. As you prepare to engage students in difficult conversations, consider this question: What will a discussion about race and racism potentially expose about me?

Use this graphic organizer to list three vulnerabilities you worry could limit your effectiveness and three strengths you believe will help you to lead open and honest dialogues. Finally, list specific needs that, if met, would improve your ability to facilitate difficult conversations.

DIFFICULT CONVERSATIONS: A SELF-ASSESSMENT

VULNERABILITIES	STRENGTHS	NEEDS
EXAMPLE: "My children are multiracial. Can I be objective?" "I don't know enough about the issues described here. Am I 'allowed' to lead a discussion while I also learn?"	EXAMPLE: "I have good rapport with my students." "I use community resources to support learning."	EXAMPLE: "I need to learn more information about sex, gender and gender expression." "I need clearer ground rules for class discussions."

ANEXO II- *Reading diversity checklist (chart)*

Name _____

GRADES 3-5

Reading Diversity Checklist

Directions Choose one book and answer these questions.

Book Title _____

Author _____

1. Are people of different races, genders, ages and classes featured in the book?	Yes	No
2. Are certain types of people left out of the book?	Yes	No
3. Do the people and situations in the book seem real to you?	Yes	No
4. Does the book talk about being included or excluded?	Yes	No
5. Does the book talk about people being treated fairly or unfairly?	Yes	No
6. Are people in the book described as good or bad because of their race, gender, age or class?	Yes	No
7. Does the illustrator draw people in ways that look respectful to their identities?	Yes	No
8. Would you recommend this book to your friends?	Yes	No

Why would you recommend or not recommend this book?

ANEXO III- Responding to strong emotions (chart)



Let's Talk Discussing Race, Racism and Other Difficult Topics with Students

Use this graphic organizer to think ahead about how you can create emotional safety in your classroom. The suggested strategies are general; use your knowledge of yourself, your students and your classroom culture to create a specific and personalized plan.

RESPONDING TO STRONG EMOTIONS

EMOTION	STRATEGIES TO USE IN THE MOMENT	YOUR PLAN
Pain/ Suffering/ Anger	Check in with the students. Model the tone of voice you expect from students. If crying or angry students want to share what they are feeling, allow them to do so. If they are unable to contribute to the class discussion, respectfully acknowledge their emotions and continue with the lesson.	
Blame	Remind students that racism is like smog. We all breathe it in and are harmed by it. They did not create the system, but they can contribute to its end.	
Guilt	Have students specify what they feel responsible for. Make sure that students are realistic in accepting responsibility primarily for their own actions and future efforts, even while considering the broader past actions of their identity groups.	
Shame	Encourage students to share what is humiliating or dishonorable. Ask questions that offer students an opportunity to provide a solution to the action, thought or behavior perpetuating their belief.	
Confusion or denial	When students appear to be operating from a place of misinformation or ignorance about a particular group of people, ask questions anchored in class content or introduce accurate and objective facts for consideration.	

ANEXO IV- What racism looks like (infographic)



ANEXO V- *Ground rules for in-class discussion (notes)*

GROUND RULES FOR IN-CLASS DISCUSSIONS

- In order to create a climate for open and honest dialogue and to encourage the broadest range of viewpoints, it is important for class participants to treat each other with respect. Name calling, accusations, verbal attacks, sarcasm, and other negative exchanges are counter productive to successful teaching and learning about topics and won't be tolerated.
- The purpose of class discussions is to generate greater understanding about different topics. The expression of the broadest range of ideas, including dissenting views, accomplishes this goal. However, in expressing viewpoints, students should try to raise questions and comments in way that will promote learning, rather than defensiveness and conflict in other students. Thus, questions and comments should be asked or stated in such a way that will promote greater insight into and awareness of topics as opposed to anger and conflict.
 - Example of a question that may put students on the defensive: Why do you insist on saying you are against GMOs when in actuality that is wrong? You are not against them when the technology is used to stop human suffering. This seems hypocritical to me.
 - Example of a non-defensive question: Would it be correct to summarize your viewpoint as being anti-GM technology as it relates to food crops? I would like to understand your view more completely.
- Learning is both about sharing different views and actively listening to those with different views. Students in this class are expected to do both. Learning is maximized when many different viewpoints are expressed in the classroom.
- Remember that it is OK to disagree with each other. Let's agree to disagree. The purpose of dialogue and discussion is not to reach a consensus, nor to convince each other of different viewpoints. Rather, the purpose of dialogue in the classroom is to reach higher levels of learning by examining different viewpoints and opinions.
- Everyone is expected to share. Keep in mind that the role of the instructor is to make sure that everyone's voice is heard in class.

Available on-line at: <http://www.asu.edu/provost/intergroup/resources/classgroundrules.html>

ANEXO VI- Grade curricular da Licenciatura em Letras Vernácula com Inglês da UFBA

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico

09/12/2015 11:23

R00041 - Grade Curricular (Curso)

Curso: 403200

Currículo: 2009-2

Turno: Diurno

Duração em anos: Mínima 3,5 Média 5 Máxima 7

Letras

Área: Letras

Titulação: Licenciado em Letras

Habilitação: Licenciatura- Inglês

Base Legal: CRIAÇÃO/AUTORIZAÇÃO: DECRETO Nº 10.664 DE 20.10.1942. RECONHECIMENTO: DECRETO Nº 17.206 DE 21.11.1944.
 DIRETRIZES CURRICULARES: RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 18 DE 13.03.2002. PARECER CNE/CES Nº 492/01 DE 09.07.2001. PARECER
 CNE/CES Nº 1363/01 DE 25.01.2002.

1º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
LETA09 OFICINA DE LETTURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	68	0	OB			
LETA10 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS	68	0	OB			
LETA11 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	68	0	OB			
LETA12 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LINGUA LATINA	68	0	OB			
LETA14 TÉCNICAS DE PESQUISA	68	0	OB			
LETB42 LINGUA INGLESA EM NIVEL BÁSICO	102	0	OB			
2º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
LETA18 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA LATINA	68	0	OB	01	LETA12	
LETA19 MORFOLOGIA DA LINGUA PORTUGUESA	68	0	OB			
LETA21 A LITERATURA BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO D	68	0	OB	01	LETA10	
LETA22 A LITERATURA PORTUGUESA E O IMAGINÁRIO I	68	0	OB	01	LETA10	
LETB43 LINGUA INGLESA EM NIVEL INTERMEDIÁRIO	102	0	OB			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			
3º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
LETA24 SINTAXE DA LINGUA PORTUGUESA	68	0	OB			
LETA91 FONÉTICA E FONOLOGIA DA LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETB43	
LETA94 HISTÓRIA DA LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETB44	
LETB44 LINGUA INGLESA EM NIVEL AVANÇADO	102	0	OB	01	LETB43	
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			
4º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
LETA03 SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES- ENSINO	34	0	OB			
LETA90 O CONTO DE LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA10 LETB44	
LETA92 A FRASE NOMINAL DA LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETB44	
LETA97 PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETB44	
LETE48 LIBRAS I- LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NIVEL	68	0	OB			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			
5º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	22	Horas / Semestre	374
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
EDCA11 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA I	68	0	OB			
LETA93 A POESIA DE LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA10 LETB44	
LETA95 A FRASE VERBAL DA LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETB44	
LETB26 LEITURA DE PRODUÇÕES ARTÍSTICAS EM LINGU	34	0	OB	01	LETB44	
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			
6º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	22	Horas / Semestre	374
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
EDCA12 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA II	68	0	OB			
LETA96 O ROMANCE DE LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA10 LETB44	
LETB27 LEITURA DE PRODUÇÕES DA MÍDIA EM LINGUA	34	0	OB	01	LETB44	
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			

7º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	20	Horas / Semestre	340
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
EDCA12 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA II	68	0	OB			
LETA03 SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES- ENSINO	34	0	OB			
LETA28 INTRODUÇÃO À ANÁLISE TEXTUAL	34	0	OB	01	LETA13	
LETA98 O TEATRO DE LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA10 LETB44	
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			
8º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	20	Horas / Semestre	340
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
EDCA62 ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LINGUA PORTL	136	0	OB	01	EDCA11	
LETB28 ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LINGUA INGLE	136	0	OB	01	EDCA11	
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP			
9º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	16	Horas / Semestre	272
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
EDCA63 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE LINGUA PORT	136	0	OB	01	EDCA62	
LETB29 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE LINGUA INGLE	136	0	OB	01	LETB28	
OPTATIVAS						
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
EDC001 EDUCAÇÃO ABERTA, CONTINUADA E À DISTÂNC	68	0	OP			
EDC142 TÉCNICAS E RECURSOS AUDIO-VISUAIS	119	0	OP			
EDC209 INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO ESPECIAL	68	0	OP			
EDC266 INTRODUÇÃO A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	102	0	OP			
EDC267 EDUCAÇÃO AMBIENTAL	102	0	OP			
EDC273 ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	68	0	OP			
EDC275 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 2	68	0	OP			
EDC282 TRABALHO E EDUCAÇÃO	68	0	OP			
EDC283 CURRÍCULO	68	0	OP			
EDC285 ALFABETIZAÇÃO	68	0	OP			
EDC286 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	68	0	OP			
EDC287 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS	68	0	OP			
EDC288 ESTATÍSTICA EDUCACIONAL	68	0	OP			
EDC290 EDUCAÇÃO INFANTIL	68	0	OP			
EDC291 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	68	0	OP			
EDC304 ARTE-EDUCAÇÃO	68	0	OP			
EDC306 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	85	0	OP			
EDC308 TEE - SEMINÁRIO AVANÇADO EM FILOSOFIA DA	68	0	OP			
EDC326 TEE - SIGNIFICAÇÃO, TEXTOS E PRÁXIS PEDAG	68	0	OP			
EDCA01 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	68	0	OP			
EDCA02 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA II	68	0	OP			
EDCA03 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	68	0	OP			
EDCA04 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	68	0	OP			
EDCA06 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAG	68	0	OP			
LET114 LITERATURA BRASILEIRA V N-100	68	0	OP			
LET151 LÍNGUA ESPANHOLA VII N-100	68	0	OP			
LET169 LÍNGUA ALEMÃ I N-100	85	0	OP			
LET172 LÍNGUA ALEMÃ IV N-100	85	0	OP			
LET243 LÍNGUA ALEMÃ VIII N-100	68	0	OP			
LET324 CULTURA ESPANHOLA N-100	68	0	OP			
LETA04 SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES-PESQUISA	34	0	OP	01	LETA10 LETB44	
LETA05 SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES-EXTENSÃO	34	0	OP			
LETA15 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA INGLESA	68	0	OP			
LETA35 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA ALEMÃ	68	0	OP			
LETA36 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA ESPANHOLA	68	0	OP			
LETA37 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA FRANCESA	68	0	OP			
LETA38 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA ITALIANA	68	0	OP			
LETA39 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LINGUA GREGA	68	0	OP			
LETA40 OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	68	0	OP	01	LETA09	
LETA41 GRAMÁTICA DE LINGUA GREGA	68	0	OP	01	LETA39	

ANEXO VII- Fluxograma do curso de Letras com Inglês da UEFs



15241046 - SUELANNE SANTOS FERREIRA
LICENCIATURA EM LETRAS COM LÍNGUA INGLESA
Fluxograma do Aluno Diário

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
CHF514 ESTUDOS FILOSÓFICOS I - A 45 0	CHF214 SOCIOLOGIA I 45 0	EDU612 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 75 0	LET104 LÍNGUA PORTUGUESA IV 60 0	LET105 LÍNGUA PORTUGUESA V 75 0	EDU201 DIDÁTICA 75 0	EDU114 POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL 75 0	EDU227 EST.SUP.LIN.PORT.LIT. 105 0
EDU609 INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO 45 0	CHF302 CULTURA BRASILEIRA 45 0	LET103 LÍNGUA PORTUGUESA III 60 0	LET122 LÍNGUA LATINA II 60 0	LET130 EST. DA LÍNGUA INGLESA V 60 0	LET106 LÍNGUA PORTUGUESA VI 60 0	EDU228 MET. ENS. LÍNGUA INGLESA 75 0	EDU230 EST. SUP. LÍNGUA INGLESA 105 0
LET100 LÍNGUA PORTUGUESA I - A 60 0	LET102 LÍNGUA PORTUGUESA II 60 0	LET121 LÍNGUA LATINA I 75 0	LET129 ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA IV 75 0	LET136 LIT. NORTE-AMERICANA I 45 0	LET131 EST. DA LÍNGUA INGLESA VI 60 0	EDU268 MET. DO ENSINO DO PORTUGUÊS 75 0	LET264 TRABALHO MONOGRÁFICO 60 0
LET126 ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA I 75 0	LET127 ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA II 75 0	LET128 ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA III 75 0	LET222 LITERATURA PORTUGUESA II 60 0	LET164 LITERATURA INGLESA I 60 0	LET137 LIT. NORTE-AMERICANA II 45 0	LET166 LITERATURA INGLESA III 60 0	LET808 LIBRAS: NOÇÕES BÁSICAS 45 0
LET200 TEORIA DA LITERATURA I - A 60 0	LET202 TEORIA DA LITERATURA II 60 0	LET221 LITERATURA PORTUGUESA I 60 0	LET231 LITERATURA BRASILEIRA I 60 0	LET232 LITERATURA BRASILEIRA II 60 0	LET165 LITERATURA INGLESA II 60 0	LET260 METODOLOGIA DA PESQUISA EM LETRAS 45 0	
LET301 LINGÜÍSTICA I 60 0	LET302 LINGÜÍSTICA II 60 0		LET362 CIVIL ANGLO-AMERICANA 45 0	LET401 FILOLOGIA ROMÂNICA I 60 0	LET240 LITERATURA BRASILEIRA III-A 45 0		

Disponível em: <http://www1.uefs.br/letras/doc/250.pdf> Acesso em 12 fev. 2018

ANEXO VIII- Ementário do curso de Letras com Inglês da UNEB/ Campus I (Salvador)

1º Semestre

Disciplina: Introdução aos Estudos Literários

Ementa: Estudo crítico das noções de literatura. Revisão das categorias tradicionais de gêneros literários e estudo dos novos gêneros ficcionais. A recepção estética.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Estratégias de Aprendizagem

Ementa: Desenvolvimento da habilidade e estratégias de aprender a aprender uma língua estrangeira com enfoque na autonomia.

Carga Horária: 30h

Disciplina: Leitura e produção textual em LI I

Ementa: Análise de estratégias utilizadas para uma boa leitura em língua estrangeira e os processos cognitivos envolvidos na mesma e desenvolvimento e prática de estratégias para a produção de parágrafos enfocando os tipos narrativos, descritivos, e argumentativos além dos diferentes tópicos relacionados à produção do texto como topic sentence, coesão e coerência, unidade, etc. Deverá ser utilizado o método processual de desenvolvimento da escrita.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Língua Inglesa Básico I

Ementa: Desenvolvimento das estruturas básicas utilizando as habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever numa abordagem comunicativa intercultural em nível elementar (A2).

Carga Horária: 90h

Disciplina: Leitura e produção textual em LM

Ementa: Estudo dos processos e estratégias de organização e produção de textos em LM e a sua atuação na construção do sentido.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Pesquisa e prática do Ensino de Língua Inglesa I

Ementa: Estuda questões referentes ao processo de produção de conhecimento humano: formação do pesquisador; introdução à compreensão da teoria do conhecimento; prática do trabalho científico: fichamentos, normas da ABNT (citações, notas de rodapé, referências).

Carga Horária: 45h

2º Semestre

Disciplina: Estudo da Cultura e Literatura Negra

Ementa: Análise crítica da literatura produzida por escritores afrodescendentes em língua inglesa.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Introdução aos Estudos Linguísticos

Ementa: Estudo do desenvolvimento das principais teorias linguísticas modernas, discutindo seus principais conceitos e suas aplicações práticas.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Leitura e produção textual em LI II

Ementa: Análise de estratégias utilizadas para uma boa leitura em língua estrangeira e para a produção de textos enfocando os tipos narrativos, descritivos, e argumentativos e poéticos (*creative writing*) além dos diferentes tópicos relacionados à produção do texto como *topic sentence*, coesão e coerência, unidade, etc. Deverá ser utilizado o método processual de desenvolvimento da escrita.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Língua Inglesa Básico II

Ementa: Estudo da língua como instrumento de comunicação com enfoque nas quatro habilidades ler, ouvir, falar e escrever, dentro de uma abordagem comunicativa intercultural em nível pré-intermediário (A2-B1).

Carga Horária: 90h

Disciplina: Compreensão e produção oral em LI I

Ementa: Análise, desenvolvimento e prática de estratégias para uma boa compreensão (listening) em língua estrangeira aliado ao desenvolvimento da produção oral (speaking) e das estratégias necessárias para uma boa fluência.

Carga Horária: 30h

Disciplina: Pesquisa e prática do Ensino de Língua Inglesa II

Ementa: Apresenta os principais métodos de ensino de uma língua estrangeira da gramática-tradução à abordagem intercultural. Prática do trabalho científico: elaboração de resumos.

Carga Horária: 45h

3º Semestre

Disciplina: A poesia em LI

Ementa: Analisa e interpreta poemas de autores componentes da produção literária em língua inglesa. Desenvolve a habilidade de leitura de poemas em língua inglesa.

Carga Horária: 60h

Disciplina: História da Língua Inglesa

Ementa: Estudo e discussão dos elementos e fatores geográficos e histórico-linguísticos que influenciaram a formação e o desenvolvimento da língua inglesa, e como esta se configura na atualidade.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Língua inglesa intermediário I

Ementa: Estudo da língua como instrumento de comunicação com enfoque nas quatro habilidades ler, ouvir, falar e escrever, dentro de uma abordagem comunicativa e intercultural em nível intermediário (B1).

Carga Horária: 90h

Disciplina: Compreensão e produção oral de LI II

Ementa: Análise, desenvolvimento e prática de estratégias para uma boa compreensão (*listening*) em língua estrangeira aliado ao desenvolvimento da produção oral (*speaking*) e das estratégias necessárias para uma boa fluência.

Carga Horária: 30h

Disciplina: Pesquisa e prática do Ensino de Língua Inglesa III

Ementa: Discute o gerenciamento de aulas e seus principais aspectos: papel do professor, ensinar a aprender, turnos da fala do professor e do aluno, disciplina, lidar com grupos grandes e heterogêneos, etc. Prática do trabalho científico: elaboração de resenhas.

Carga Horária: 60h

Disciplina: LIBRAS

Ementa: Estudo das especificidades linguístico-culturais dos sujeitos surdos e dos aspectos lexicais, sintáticos e semântico-pragmáticos da Libras em nível básico. Concepções acerca da surdez nas perspectivas histórica, médico-clínica e sócio-antropológica.

Carga Horária: 60h

4º Semestre

Disciplina: O conto em LI

Ementa: Análise crítica e interpretação de contos extraídos da produção literária em língua inglesa.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Língua Inglesa

Ementa: Abordagens sistemáticas das novas tecnologias e a sua aplicabilidade no ensino da LE incluindo a utilização do computador em sala de aula, multimídia e educação a distância.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Estudos Fonéticos e Fonológicos em LI

Ementa: Introdução aos estudos fonéticos e fonológicos de língua inglesa e a sua contribuição na aquisição da língua como L2.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Introdução a análise do discurso em LI

Ementa: Estuda as teorias de Análise do Discurso aplicadas ao ensino de LI.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Língua Inglesa Intermediário II

Ementa: Estudo da língua como instrumento de comunicação com enfoque nas quatro habilidades ler, ouvir, falar e escrever, dentro de uma abordagem comunicativa e intercultural em nível intermediário superior (B2).

Carga Horária: 90h

Disciplina: Pesquisa e prática do Ensino de Língua Inglesa IV

Ementa: Planejamento da aula em seus diversos modelos com enfoque no ensino das

quatro habilidades, conteúdos lingüísticos (gramática, vocabulário e pronúncia) e interculturalidade dentro dos princípios de um ensino reflexivo. Prática do trabalho científico: elaboração de relatórios.

Carga Horária: 60h

5º Semestre

Disciplina: O Teatro em LI

Ementa: Estudo da tradição literária do teatro em língua inglesa.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Literatura e Cinema

Ementa: Estudo crítico-comparativo da relação entre a literatura e cinema através das adaptações cinematográficas de obras literárias produzidas em língua inglesa.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Estudos de Morfossintaxe em LI

Ementa: Análise da frase nominal e da frase verbal em língua inglesa dentro do arcabouço teórico form/meaning/use e do conceito de grammaring.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Língua Inglesa Avançado I

Ementa: Estudo da língua como instrumento de comunicação com enfoque nas quatro habilidades ler, ouvir, falar e escrever, dentro de uma abordagem comunicativa e intercultural em nível avançado (B2-C1).

Carga Horária: 90h

Disciplina: Pesquisa e prática do Ensino de Língua Inglesa V

Ementa: Discute a elaboração do plano de curso desde o estabelecimento de metas e objetivos à escolha e avaliação de material didático.

Carga Horária: 60h

6º Semestre

Disciplina: O Romance em LI

Ementa: Análise crítica e interpretação de romances em língua inglesa.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Ensino de língua inglesa instrumental

Ementa: Introdução aos estudos para o ensino do desenvolvimento das habilidades necessárias para fins específicos (ESP) visando a instrumentalização em várias áreas do conhecimento incluindo inglês para turismo, inglês para negócios, entre outros.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Aquisição de Inglês como Segunda Língua

Ementa: Estudos relacionados com a aquisição de LE com L2 enfatizando aspectos cognitivos, psicológicos e sócio-culturais e antropológicos.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Língua Inglesa Avançado II

Ementa: Estudo da língua como instrumento de comunicação com enfoque nas quatro habilidades ler, ouvir, falar e escrever, dentro de uma abordagem comunicativa e intercultural em nível avançado (C1).

Carga Horária: 90h

Disciplina: Estágio I

Ementa: Estudos e diagnósticos da prática docente e a realidade do ensino de língua inglesa no ensino fundamental e médio.

Carga Horária: 100h

7º Semestre

Disciplina: Introdução à Linguística Aplicada

Ementa: Estudo e análise das várias tendências pós-modernas na linguística aplicada ao ensino de língua inglesa como segunda língua.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Língua Inglesa Avançado III

Ementa: Seminários em língua inglesa com enfoque nas quatro habilidades ler, ouvir, falar e escrever e literatura, dentro de uma abordagem comunicativa e intercultural em nível avançado (C1).

Carga Horária: 90h

Disciplina: Oficina de Tradução

Ementa: Estudo do desenvolvimento das teorias de tradução e prática de tradução de textos diversos.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Estágio II

Ementa: Planejamento e execução de atividades docentes através de mini-cursos, cursos de extensão e outros, visando a prática docente em diferentes contextos.

Carga Horária: 100h

8º Semestre

Disciplina: Tópicos em Avaliação

Ementa: Estudo de diferentes tipos de avaliação em LI desde testes de múltipla escolha a formas alternativas de avaliação como portfólio, auto-avaliação, etc.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Estágio III

Ementa: Orientação e reflexão sobre a prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência do ensino fundamental.

Carga Horária: 100h

Disciplina: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

Ementa: Discute a discriminação étnico-racial/educação: (re)pensando a identidade étnico-racial do(a) educador(a) e dos (as) educandos(as). Educação anti-racista:

contexto escolar e prática docente. Políticas de ação afirmativa e legislação específica. Análise e produção de material didático. Valorização e resgate da história e cultura afro-brasileira e indígena: desconstruindo estereótipos.

Carga Horária: 60h

9º semestre

Disciplina: Estudos Culturais em LI

Ementa: Estudo das vertentes dos estudos culturais contemporâneos em língua inglesa.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Seminários Interdisciplinares de Ensino

Ementa: Apresentação de trabalhos de pesquisa-ação realizados pelos alunos durante o Estágio.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Estágio IV

Ementa: Orientação e reflexão sobre a prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência do ensino médio.

Carga Horária: 100h

Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dch/letras-ing/estrutura-curricular/> Acesso em: 12 Mar. 2018

ANEXO IX- Ementário do curso de Letras com Inglês da UNEB/ Campus V (Santo Antônio de Jesus)

Núcleo de estudos interdisciplinares I – 45h

Ementa: Estuda os procedimentos envolvidos na realização de uma pesquisa científica. Desenvolve habilidade de produção de fichamento, resumos e esquema.

Língua inglesa – básico I – 90h

Ementa: Desenvolve as estruturas básicas utilizando as habilidades lingüísticas de ouvir, falar, ler e escrever numa abordagem comunicativa.

Aspectos históricos e culturais em língua inglesa – 60h

Ementa: Estuda aspectos histórico – culturais da constituição da língua inglesa, abordando a influência do latim e de outras línguas na formação da língua e literatura estrangeiras. Compara os diferentes períodos da língua e literatura estrangeira.

Aspectos históricos e culturais em língua materna – 60h

Ementa: Estuda aspectos histórico culturais da constituição da língua materna, abordando a influência do latim e de outras línguas na formação da língua e literatura portuguesa e brasileira. Compara os diferentes períodos da língua e literatura de língua portuguesa.

Língua portuguesa instrumental – 45h

Ementa: Aprimora as competências de ler e produzir textos em língua materna, aborda os fatores de textualidade na leitura e produção de diferente gêneros e tipos textuais.

Estudos sócio-antropológicos no ensino de língua inglesa – 45h

Ementa: Faz uma introdução aos estudos sócio-antropológicos, enfocando os problemas relacionados com a aquisição da le como l2.

Língua inglesa instrumental – 45h

Ementa: Inicia o processo de desenvolvimento das habilidades de ler e compreender textos autênticos em língua inglesa. Aborda os fatores de textualidade na leitura e produção de diferentes gêneros e tipos textuais.

2º Semestre

Núcleo de estudos interdisciplinares II – 45h

Ementa: Aprofunda a discussão sobre o método científico. Apresenta procedimentos para a elaboração de resenhas. Estuda os procedimentos e instrumentos da pesquisa qualitativa.

Língua inglesa básico II – 90h

Ementa: Desenvolve as estruturas básicas, utilizando as habilidades lingüísticas de ouvir, falar, ler e escrever numa abordagem comunicativa.

Teoria literária em língua inglesa e língua materna – 60h

Ementa: Estuda e analisa as formas das narrativas e da poética da língua inglesa e da língua materna.

Leitura e produção textual – 45h

Ementa: Orienta a leitura e produção de textos com temáticas diversificadas em língua inglesa, visando à interdisciplinaridade entre os componentes curriculares.

Estudos linguísticos I – 60h

Ementa: Apresenta um breve histórico da ciência linguística. Estuda os níveis de análise linguística. Analisa fenômenos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos das línguas materna e inglesa.

Estudos filosóficos – 45h

Ementa: Faz uma introdução aos estudos filosóficos enfocando as correntes de pensamento relacionadas à linguagem.

Aspectos históricos e culturais da África e da diáspora – 45h

Ementa: Estuda textos literários que abordam a questão étnico racial, assim como a contribuição dos povos de diversas etnias para a formação da cultura brasileira e inglesa e da diáspora.

3º Semestre**Núcleo de estudos interdisciplinares III – 45h**

Ementa: Discute a formação teórico-crítica do professor de língua inglesa e a importância da pesquisa em sala de aula. Relaciona os métodos de pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Elaboração e escrita de artigo.

Língua inglesa – intermediário I – 90h

Ementa: Estuda e desenvolve as habilidades lingüísticas, oral e escrita, em um nível de complexidade crescente. Aquisição da linguagem em diferentes situações próximas à realidade.

Panorama da produção literária da origem até a modernidade – 60h

Ementa: Estuda a produção literária em língua inglesa da origem até a modernidade.

Estudos fonéticos e fonológicos I – 30h

Ementa: Estuda aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa em nível

introdutório. Aborda conceitos básicos da fonética e da fonologia. Analisa o sistema vocálico e consonantal e os padrões entonacionais da língua inglesa.

Estudos da morfossintaxe da língua inglesa I – 45h

Ementa: Analisa a morfossintaxe da LE em nível inicial a partir das abordagens formal e funcional.

Tópicos de tradução – 45h

Ementa: Estuda os procedimentos teórico-práticos das formas diversas de tradução. A tradução como habilidade linguística.

Compreensão e produção oral – 45h

Ementa: Desenvolve as habilidades de compreensão e produção oral em língua inglesa.

Estudos linguísticos II – 60h

Ementa: Introduz os estudos linguísticos com ênfase na psicolinguística, neurolinguística e sociolinguística.

4º semestre

Núcleo de estudos interdisciplinares IV – 45h

Ementa: Analisa os diferentes métodos de ensino de língua inglesa. Discute o caráter eclético das abordagens de ensino de língua inglesa contemporâneas. Orienta a construção de textos acadêmicos: artigo.

Língua estrangeira Intermediário II – 90h

Ementa: Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas linguísticas complexas numa perspectiva comunicativa.

Estudos contemporâneos da literatura em língua inglesa I – 60h

Ementa: Analisa e interpreta textos contidos na produção literária contemporânea em língua estrangeira até a primeira metade do século XX. Estuda o contexto sócio-cultural e histórico das obras analisadas.

Estudos fonéticos e fonológicos II – 30h

Ementa: Estuda aspectos fonéticos e fonológicos da LE em nível pré-intermediário.

Políticas e organização dos sistemas de ensino – 60h

Ementa: Discute as políticas de ensino e as estratégias de planejamento e da avaliação. Os parâmetros curriculares, a prática pedagógica e as perspectivas metodológicas.

Produção do texto oral e escrito – 60h

Ementa: Estuda os aspectos semânticos de palavras e expressões de língua estrangeira de acordo com os pressupostos teóricos da semântica e da pragmática. Desenvolve as

habilidades de produção oral e escrita a partir de estratégias específicas para a produção de nível de complexidade intermediário.

Estudos da morfossintaxe da língua inglesa II – 45h

Ementa: Analisa a morfossintaxe da língua inglesa em nível pré-intermediário a partir das abordagens formal e funcional.

5º semestre

Núcleo de estudos interdisciplinares V – 45h

Ementa: Discute os contextos sócio-político e institucional do ensino de LE e as especificidades das classes de aprendizes de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Orienta a elaboração de planos de curso e de aula e de elaboração de relatórios.

Língua inglesa Intermediário III – 90h

Ementa: Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas lingüísticas complexas numa perspectiva comunicativa, graduando o nível de complexidade.

Estudos contemporâneos da literatura em língua inglesa II – 60h

Ementa: Analisa e interpreta textos contidos na produção literária contemporânea em le. Estuda o contexto sociocultural das obras analisadas a partir da segunda metade do século xx.

Estudos fonéticos e fonológicos III – 30h

Ementa: Estuda aspectos fonéticos e fonológicos da LE em nível intermediário. Aprimora a capacidade de compreender e produzir os padrões rítmicos e entonacionais da LE.

Estudos comparativos linguísticos – 60h

Ementa: Estuda as teorias da linguística que comparam as estruturas gramaticais, apontando as diferenças e semelhanças existentes em LE e LM. Analisa os erros gramaticais oriundos na fase de interlíngua.

Linguística aplicada ao ensino de língua inglesa I – 45h

Ementa: Estuda os fundamentos da linguística aplicada e sua contribuição para o ensino de LE. Apresenta as diversas linhas de pesquisa da LA sobre a aquisição-aprendizagem de LE.

Estágio curricular supervisionado I – 100h

Ementa: Estuda e diagnostica a prática docente e a realidade do ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio.

6º semestre

Núcleo de estudos interdisciplinares VI – 45h

Ementa: Aborda as questões relacionadas ao gerenciamento de sala de aula de LE e o papel do professor na promoção da interação do grupo. Orienta a elaboração de projetos de pesquisa.

Língua inglesa avançado I – 90h

Ementa: Desenvolve a proficiência linguística oral e escrita na abordagem comunicativa. Emprega os padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos.

Estudo comparativo da literatura de língua inglesa e língua materna – 60h

Ementa: Aborda as questões históricas, políticas e sociais. A evolução da literatura e da língua estrangeira. Discussão e análises de dados comparativos com a literatura de língua materna.

Linguística aplicada ao ensino de língua inglesa II – 45h

Ementa: Estuda as teorias dos atos da fala, da análise do discurso e da análise textual aplicadas ao ensino de língua inglesa.

Tópicos de língua brasileira de sinais – 30h

Ementa: Estuda as linguagens (línguas), utilizadas no processo comunicativo das pessoas portadoras de necessidades especiais.

Lsp – ensino de língua inglesa para fins específicos – 45h

Ementa: Estuda as abordagens de ensino de LE que promovem a competência comunicativa na realização de atividades relativas a diferentes profissões.

Estágio curricular supervisionado II – 100h

Ementa: Planeja e executa as atividades docentes através de minicursos, cursos de extensão, e outros, visando à prática docente para o ensino fundamental e médio.

7º semestre

Língua inglesa – avançado II – 90h

Ementa: Desenvolve a proficiência linguística oral e escrita numa abordagem comunicativa em nível avançado. Emprega os padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos.

Análise literária – 45h

Ementa: Analisa textos narrativos e poéticos investigando os aspectos constitutivos do ato de escrever, criar e ler da literatura da língua inglesa e da literatura da língua

materna, articulando-se com os demais componentes numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

Prática de tradução – 45h

Ementa: Desenvolve a prática de tradução de acordo com os temas e sub-temas propostos.

Novas tecnologias e educação à distância no ensino de língua e literatura inglesas – 60h

Ementa: Aborda e trabalha com ambiente e-learning, conhecendo sua aplicabilidade numa perspectiva transdisciplinar. Apresenta a operacionalização da ead e suas implicações no ensino-aprendizagem da língua e literatura de língua estrangeira.

Tcc – trabalho de conclusão de curso I – 45h

Ementa: Orienta, analisa e avalia o processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Estágio Curricular Supervisionado III – 100h

Ementa: Orienta, reflete acerca da teoria e da prática do fazer pedagógico, avaliando e diagnosticando as deficiências do processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino fundamental.

8º semestre**Língua inglesa – avançado III – 75h**

Ementa: Aprofunda e aperfeiçoa as habilidades de compreensão oral e escrita.

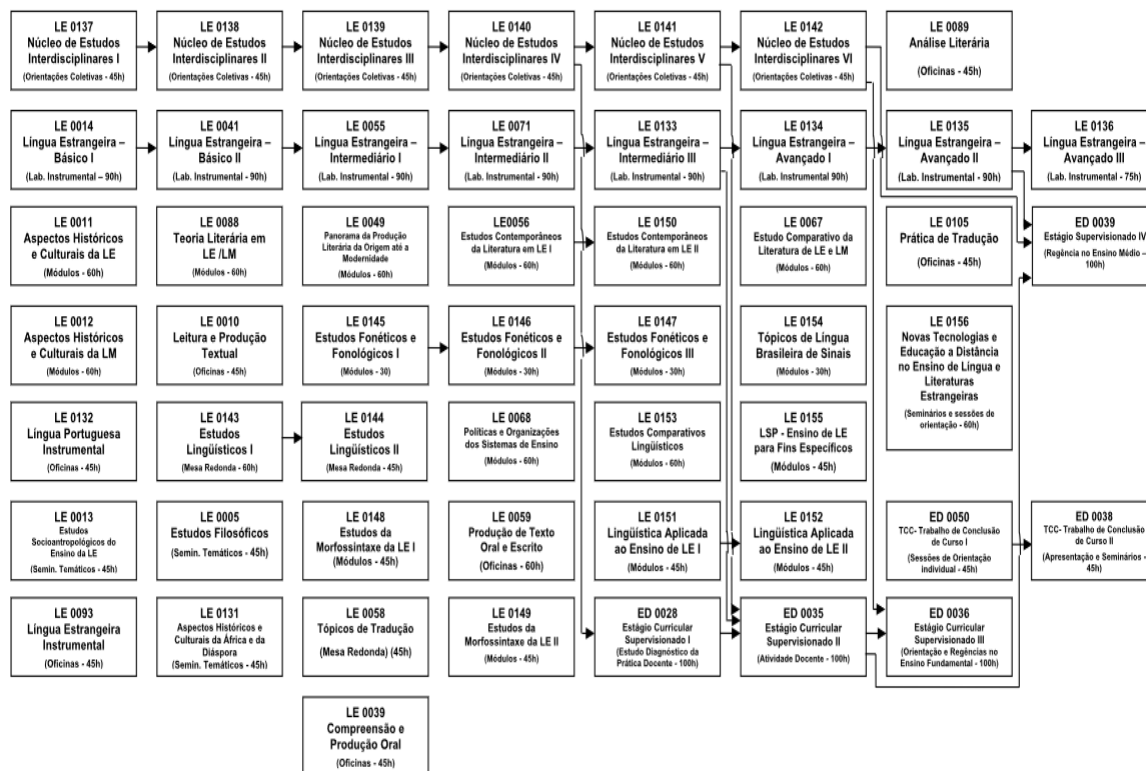
Tcc – trabalho de conclusão de curso II – 45h

Ementa: Analisa e avalia as produções linguísticas, literárias, técnicas e científicas realizadas pelos educandos nas áreas de língua, literatura, metodologia e tecnologias de ensino da le, visando à interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade para fins de conclusão de curso.

Estágio curricular supervisionado IV – 100h

Ementa: Orienta e reflete acerca da prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo de ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino médio.

ANEXO X- Grade Curricular do curso de Letras com Inglês da UNEB/ Campus XIV (Conceição de Coité)



Disponível em: <http://www.uneb.br/conceicao-do-coite/dedc/letras-ing/fluxograma/>. Acesso em: 10 jan. 2018

ANEXO XI- Grade Curricular do curso de Letras com Inglês da UFRB**NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (1)**

Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas (68h)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
 COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA
 NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº Fls.
 Rubrica:

Psicologia e Educação (68h)
 Filosofia da Educação (68h)
 Libras (68h)
 Antropologia e Educação (68h)
 Sociologia: Introdução aos Estudos Básicos (68h)
 Introdução aos Estudos Acadêmicos (68h)
 Pesquisa em Letras (68h)
 Currículo (68h)
 Didática (68h)

NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS (2)

Estudos de Libras I (68h)
 Estudos de Libras II (68h)
 Estudos de Libras III (68h)
 Literatura Portuguesa I (68h)
 Literatura Portuguesa II (68h)
 Literatura Portuguesa III (68h)
 Literatura Brasileira I (68h)
 Literatura Brasileira II (68h)
 Literatura Brasileira III (68h)
 Estudos Literários I (68h)
 Estudos Literários II (68h)
 Estudos Literários III (68h)
 Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (68h)
 Literatura, Linguagens e Culturas Brasileiras (68h)
 Historiografia e Crítica Literária e Cultural (68h)
 Artes e Literaturas Contemporâneas (68h)
 Estudos Linguísticos I (68h)
 Estudos Linguísticos II (68h)
 Estudos Linguísticos III (68h)
 Língua Inglesa I (68h)
 Língua Inglesa II (68h)
 Língua Inglesa III (68h)
 Língua Portuguesa I (68h)
 Língua Portuguesa II (68h)
 Língua Portuguesa III (68h)
 Estudos Filológicos (68h)
 Ensino e Aprendizagem de Estudos Linguísticos e Literários (68h)
 Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura Inglesa (68h)
 Ensino e Aprendizagem de Libras como L1 e L2 (68h)
 Estágio Curricular Supervisionado em Língua e Literatura Inglesa (136h)
 Estágio Curricular Supervisionado em Libras em L1 e L2 (136h)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
 COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA
 NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº _____ Fls. _____

Rubrica: _____

Estágio Curricular Supervisionado em Estudos Linguísticos e Literários (136h)

Estágio Curricular em Comunidade (136h)

NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES (3)

Orientação do Trabalho Monográfico I (68h)

Orientação do Trabalho Monográfico II (68h)

Apresentação do Trabalho Monográfico (17h)

UNIDADES TEMÁTICAS (elenco de componentes optativos)

Aquisição da Linguagem (51h)

Culturas e Narrativas Sertanejas (51h)

Educação do Campo (51h)

Educação e Africanidades (51h)

Educação Inclusiva (51h)

Educação Indígena (51h)

Escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Pessoas Surdas (51h)

Escrita de Sinais (51h)

História da Língua Portuguesa (51h)

História Sociolinguística do Português do Brasil (51h)

Introdução aos Estudos de Gênero (51h)

Introdução às Linguagens Áudio-visuais (51h)

Laboratório de Libras (51h)

Leitura e Produção de Texto (51h)

Língua Inglesa IV (51h)

Linguística de Texto: Princípios e Práticas de Análise (51h)

Literatura Brasileira Contemporânea (51h)

Literatura e Diversidades (51h)

Literatura e Filosofia (51h)

Literatura Infantil na Educação Básica (51h)

Literatura Infantojuvenil (51h)

Literatura na Educação Básica (51h)

Semântica e Estilística da Língua Portuguesa (51h)

Semântica e Pragmática (51h)

Sociolinguística aplicada à Libras (51h)

Sociolinguística e Dialectologia (51h)

Teoria da Poesia (51 h)

Teoria Fonológica (51h)

Teorias do Texto: Enunciação, Discurso e Texto (51h)

ANEXO XII- Ementa da disciplina ‘Educação e Africanidades’ da UFRB

 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PRÓ-REITORIA GRADUAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA NÚCLEO DE GESTÃO ACADÊMICA DE CURSOS E CURRÍCULOS	PLANO DE CURSO DE COMPONENTE CURRICULAR

CENTRO	CURSO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PEDAGOGIA / LETRAS

DOCENTE: CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA TITULAÇÃO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO (UEFS) / ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA (UFRB)	Em exercício na UFRB desde: 2016

COMPONENTE CURRICULAR					
CÓDIGO	TÍTULO	CARGA HORÁRIA ¹			ANO/SEMESTRE
		T	P	TOTAL	
CFP 301	EDUCAÇÃO E AFRICANIDADES	51	-	51	2018.1

EMENTA
A educação das relações etnicorraciais. História e cultura africana e afro-brasileira. Racismo estrutural no Brasil. Ideologia da democracia racial. Negritude e escola. Cultura negra e educação brasileira.

OBJETIVOS
OBJETIVO GERAL: Refletir sobre a Educação das Relações Etnicorraciais evidenciando categorias que implicam no processo histórico da cultura afro-brasileira e africana no contexto local e global. OBJETIVOS ESPECÍFICOS • Destacar um ciclo histórico desde a perspectiva da discussão das relações etnicorraciais atravessada por princípios coloniais, lutas dos Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Justiça Social, Ações Afirmativas; • Discussão sobre a temática da equidade na formação continuada de professores. Estudos da Lei 10.639/03, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 01/2004 , Lei 11.645/2008, Lei 12.711/2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. • Evidenciar os conceitos de identidade, identidade negra, raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial, mito da democracia racial; • Problematicar as lutas e negociações referentes ao conceito de negritude, branqueamento, eurocentrismo e afrocentricidade; • Refletir sobre as interfaces entre educação, relações etnicorraciais, história e cultura africana e afro-brasileira.

