

ANDIARA ARAUJO NASCIMENTO

**HISTÓRIA E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRO-ANGLÓFONAS NAS
AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

**SALVADOR - BA
2019**

ANDIARA ARAUJO NASCIMENTO

**HISTÓRIA E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRO-ANGLÓFONAS NAS
AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia,
como requisito para a obtenção do título de Mestre em
Letras.

Orientadora: Profa Dra Marcia Paraquett

**SALVADOR - BA
2019**

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

Araújo Nascimento, Andiará
HISTÓRIA E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRO-
ANGLÓFONAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA / Andiará
Araújo Nascimento. -- Salvador, 2019.
149 f.

Orientadora: Marcia Paraquett.
Dissertação (Mestrado - Letras) -- Universidade
Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras,
2019.

1. Ensino de inglês.. 2. Educação étnico-racial. .
3. Interculturalidade. . 4. Pluralidade linguística e
cultural.. I. Paraquett, Marcia. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDIARA ARAUJO NASCIMENTO

HISTÓRIA E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRO-ANGLÓFONAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em ____ de _____ de 2019.

Banca Examinadora

Marcia Paraquett (Orientadora)
Presidente

Professora do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura
Universidade Federal da Bahia

Professora Denise Carrascosa França
Avaliadora Externa

Professora do Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura
Universidade Federal da Bahia

Professor Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Avaliador Interno

Professor do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura
Universidade Federal da Bahia

Salvador – BA
2019

Dedico esse trabalho à memória de meu pai Adalberto Silva Nascimento, meu primeiro orientador da vida, com seu repetido conselho, “case-se com seus estudos”. Obedeci. Por seu grandioso coração e singular capacidade de agregar, acolher e lutar por direitos da coletividade. Por ter me ensinado a acreditar em minhas potencialidades e a nunca desistir, por sua fala de incentivo, “acima do medo a coragem”. Por sua imensa generosidade... por seu infinito amor...

AGRADECIMENTOS

ADUPÉ.

A toda Seara ancestral.

Aos Inquices que me acompanham.

Oyá Onyra, Kissimbe, Odoyá, Aganju, Obaluaê.

À Nanci Ana Araujo Nascimento, minha mãe, pela paciência, por compreender a ausência e falta de tempo para estar com ela, por me receber nas raras visitas, com o habitual sorriso e caloroso abraço.

Ao Marcos Orsa, companheiro da minha vida toda, que em seu modo ateu de ser, profetizou essa conquista, quando eu ainda estava na graduação. Meu melhor professor de história, com quem trilho meu percurso nesse universo.

Ao meu filho, Daniel Orsa, seu olhar orgulhoso de mim é como água para uma plantinha seca, renova minhas forças naturalmente.

As minhas netas Adanna e Jasmin, pelo amor puro, por nossa ligação ancestral, pela continuidade.

Aos meus irmãos e irmãs, pela superação dos encaixos dos caminhos, pela resistência sábia diante das adversidades recorrentes da vida de pessoas negras, como nós.

Ao meu orientador espiritual, Dofonitinho de Aganju, irmão biológico e Pai de Santo, que me ensinou a compreender o candomblé como religião, além da intuição. Motumbá.

À Profa. Denise Carrascosa, intelectual com a qual primeiro refleti sobre Diáspora Africana em suas aulas de Tópicos Avançados, na graduação. Mulher Negra que me representa. Motumbá!

Aos(às) Colegas do PPGLINC, em especial à “Panelinha da Pós”, por nossas vivências acadêmicas, dentro e fora da UFBA, nossos almoços engordurados de alegria, muitos motivos inventados para comemorar, confraternizar, sem deixar espaço para frustrações.

À Profa. Denise Scheyerl e ao Prof. Sávio Siqueira, cujas aulas da disciplina *Teorias e Métodos*, cursada como aluna especial, me reconectaram com a Linguística Aplicada, atribuo a essa experiência o resultado de aprovação desse mestrado.

À Profa. Edleise Mendes por sua generosidade intercultural, refletida pelo espelho de Odoyá. Asé!

Ao Colégio Alaor Coutinho.

Aos(às) estudantes, por fazerem parte da pesquisa com carinho e dedicação, representando os discentes da instituição. Em especial, agradeço as alunas Marina e Bianca com seus relatos sinceros que me emocionaram, fazendo valer a luta. Ubuntu!

À equipe gestora, diretora Socorro Aquino e coordenadora Ana Lucia, e ao então vice-diretor Edson Deiró, pelo apoio e compreensão.

Ao pessoal da secretaria, Profa. Vera, Isabela, Cleide, Rosângela, pelo suporte técnico e muita paciência.

À equipe docente pela parceria e incentivo de sempre.

Às “Meninas de Marcia” e ao PROELE pelo acolhimento carinhoso, que me trouxeram muito conhecimento com suas pesquisas, discussões e luta! (Re)existir!

À minha LUZ, Marcia Paraquett, minha orientadora. Por me dar “corda”, confiança, autonomia e iluminar o caminho a seguir. Por seu carinho, humildade e parceria. Suas palavras me fazem forte. Nossos caminhos não se cruzaram por acaso. Colofé!

Padê de Exu Libertador

Exu

*Tu que és o senhor dos
caminhos da libertação do teu povo
sabes daqueles que empunharam
teus ferros em brasa
contra a injustiça e a opressão
Zumbi Luiza Mahin Luiz Gama
Cosme Isidoro João Cândido
sabes que em cada coração de negro
há um quilombo pulsando
em cada barraco
outro palmares crepita
os fogos de Xangô iluminando nossa luta
atual e passada
Ofereço-te Exu
o ebó das minhas palavras
neste padê que te consagra
não eu
porém os meus e teus
irmãos e irmãs em
Olorum
nosso Pai
que está
no Orum
Laroiê!
(Abdias do Nascimento)*

RESUMO

Alicerçada pelas bases teóricas da Linguística Aplicada e em diálogo com pressupostos da educação étnico-racial, esta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico se propõe a responder a seguinte pergunta: de que modo as temáticas relacionadas à história e às culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas podem ser trabalhadas na sala de aula de inglês numa perspectiva intercultural? A pesquisa se justifica pela certeza de que a aprendizagem de uma língua estrangeira consiste em desenvolver não somente competências linguísticas, mas em conhecer e interagir com as culturas da língua alvo. No entanto, quando se trata de aprendizagem de língua inglesa, existe uma equivocada ideia imperialista implícita, que concede o lugar de protagonista às culturas brancas, estadunidenses e britânicas, historicamente hegemônicas. Isso oculta muitas riquezas culturais da diáspora africana que também caracterizam essa língua, além de fortalecer ideologias racistas, eurocêntricas, em detrimento de saberes de matriz africana, compactuando com práticas colonialistas que apagam as contribuições dos povos africanos para a construção da nação brasileira, *locus* dos participantes da pesquisa. No Brasil, o tema da pluralidade cultural no currículo foi incluído nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, como tema transversal, sem obrigatoriedade de sua aplicação. No entanto, somente em 2003, a Lei Nº 10.639/03 altera a Lei Nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, determinando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Essa determinação explica os interesses desta pesquisa, cujo foco está na Educação Básica, através do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), já que valida e respalda práticas pedagógicas de combate ao racismo. Para efetivar a proposta, foram elaboradas nove aulas de base intercultural, as quais foram ministradas no Ensino Médio de uma escola pública de Praia do Forte, importante centro turístico da Bahia. Os resultados da pesquisa comprovam que os participantes da pesquisa foram impactados positivamente ao interagir com conhecimentos étnico-raciais, uma vez que passaram a reconhecer esses saberes como elementos constituintes de suas identidades e das culturas da língua inglesa, puderam expressar suas opiniões e discutir criticamente ideologias racistas, integrando-se com seus discursos de resistência na luta contra o mito da democracia racial.

Palavras chave: Ensino de inglês. Educação étnico-racial. Interculturalidade. Pluralidade linguística e cultural.

ABSTRACT

Based on the theoretical bases of Applied Linguistics and in dialogue with the presuppositions of ethnic-racial education, this qualitative ethnographic research proposes to answer the following question: how do the themes related to Afro-Brazilian and Afro-Anglophone cultures and history can be worked on in the English classroom from an intercultural perspective? The research is justified by the certainty that the process of learning a foreign language consists in developing not only language skills, but in knowing and interacting with the cultures of the target language. However, when it comes to English language learning, there is a mistaken implicit imperialist idea, which gives the place of protagonist to the historically hegemonic white, US, and British cultures. This obscures the cultural riches of the African Diaspora that also characterize this language, as well as strengthening racist and Eurocentric ideologies, to the detriment of African matrix knowledge, integrating with colonialist practices that erase the contributions of African people to the construction of the Brazilian nation, locus of the research participants. In Brazil, the theme of cultural plurality in the curriculum was included in the National Curricular Parameters in 1998, as a transversal theme, with no mandatory application. However, only in 2003 Law No. 10.639 / 03 amended Law No. 9,394 / 96 of the Guidelines and Bases of Education, determining the compulsory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in the school curriculum. This determination explains the interests of this research, whose focus is on Basic Education through the teaching of English as a Foreign Language (EFL), since it validates and supports pedagogical practices to combat racism. In order to implement the proposal, nine intercultural classes were developed, which were taught in the middle school of a public school in Praia do Forte, an important tourist center in Bahia. The research results confirm that the participants of the research were positively impacted when interacting with ethnic-racial knowledge, since they began to recognize these knowledge as constituent elements of their identities and cultures of the English language, were able to express their opinions and discuss critically racist ideologies, integrating with their discourses of resistance in the struggle against the myth of racial democracy.

Keywords: English teaching. Ethnic-racial education. Interculturality. Linguistic and cultural plurality.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

QUADROS

Quadro 1:	Países de Língua Inglesa Oficial	40
Quadro 2:	Plano da Aula 1	51
Quadro 3:	Música <i>Redemption Song</i> , de Bob Marley	52
Quadro 4:	Texto <i>Who am I</i> (Quem sou eu?)	54
Quadro 5:	Roteiro do filme <i>Besouro</i>	56
Quadro 6:	Diário de Nota da Aula 3	56
Quadro 7:	Procedimentos da Aula 4	59
Quadro 8:	Diário de Notas da Aula 4	59
Quadro 9:	Imagem e Comentário de Malcolm X	60
Quadro 10:	Imagem e Análise Crítica de Martin	61
Quadro 11:	Roteiro de Leitura do Vídeo <i>O Perigo de Uma História Única</i>	62
Quadro 12:	Textos Biográficos da Aula 6	65
Quadro 13:	Poema <i>Vozes Mulheres</i> , de Conceição Evaristo, em inglês e em português	68
Quadro 14:	Opinião da Participante Nelson Mandela	70
Quadro 15:	Opinião do Participante Milton Santos	70
Quadro 16:	Opinião das Participantes Chimamanda e Malcolm X	70
Quadro 17:	Alternativa N° 5 do Questionário de Resultados	72
Quadro 18:	Justificativas dos(as) Alunos(as) à Alternativa N° 5 do Questionário de Resultados	72
Quadro 19:	Questionário Diagnóstico	89
Quadro 20:	Respostas à Pergunta N° 1 do Questionário de Resultados	91
Quadro 21:	Opinião da Participante Nelson Mandela	94
Quadro 22:	Respostas à Pergunta N° 2 do Questionário de Resultados	95

GRÁFICOS

Gráfico 1:	O Olhar dos Estudantes Sobre os Conteúdos	45
Gráfico 2:	O Olhar dos Estudantes Sobre os Temas	44

FIGURAS

Figura 1:	Círculos Concêntricos de Kachru	33
Figura 2:	Classificação dos Círculos Concêntricos de Kachru	33

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CEAO	Centro de Estudos Afro-orientais
CEP	Conselho de Ética da Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LF	Língua Franca
LI	Língua Internacional
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
OAU	<i>Organization for Africa Unity</i>
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONG	Organização não governamental
PAE	Plano de Ajuste Estrutural
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+EM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PSTD	Programa de Desenvolvimento de Professores da Escola Pública
SEC	Secretaria da Educação
SECULTBA	Secretaria de Cultura da Bahia
SJDHDS	Secretaria de Justiça Direitos Humanos e Desenvolvimento Social
UAB	Universidade Aberta do Brasil
WASP	<i>White Anglo Saxon Protestant</i>
WE	<i>Word English</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Motivação	15
1.2	Objetivos	18
1.3	Perguntas de Pesquisa	18
2	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	20
2.1	Cenário da Pesquisa	22
2.2	Participantes da Pesquisa	23
2.3	Organização da Dissertação	24
3	A LÍNGUA INGLESA NO MUNDO	27
3.1	Origem, Expansão e Domínio	27
3.2	Língua Inglesa e Globalização	32
3.3	A língua Inglesa na Diáspora Africana	38
3.4	“O quê quer, o que pode essa língua” inglesa na sala de aula?	43
4	ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	47
4.1	Ensino de Língua Inglesa Intercultural: um caminho possível?	48
4.2	Pensamento e Ação Intercultural: produzindo o material didático	52
4.2.1	Aula 1	52
4.2.2	Aula 2	55
4.2.3	Aula 3	57
4.2.4	Aula 4	59
4.2.5	Aula 5	63
4.2.6	Aula 6	65
4.2.7	Aula 7	67
4.2.8	Aula 8	67
4.2.9	Aula 9 – Atividade de Intercâmbio	68
5	A LEI nº 10.639/03 E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	75
5.1	PCN, PCN+EM, OCEM no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE)	75
5.2	A Lei nº 10.639/03	81
5.3	Relações Étnico-raciais e Aprendizagem de Inglês: olhando de perto o racismo na escola	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICES	110
	ANEXOS	142

1 INTRODUÇÃO

Tudo começou com a ancestralidade. Sou como elas e eles, venho da resistência, tenho a coragem de minha gente, Iansã me contou.
(ANDIARA NASCIMENTO)

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo.
(bell hooks)

O meu olhar sobre o ensino de língua inglesa foca em uma prática crítico-reflexiva de ensino de língua inglesa, em uma ação pedagógica intercultural, sempre visando a aliar a teoria à prática e a reconhecer a presença de aspectos políticos e culturais na sala de aula como elementos favoráveis ao ensino de língua estrangeira, ancorada em uma concepção de língua como cultura e meio de interação social. Nesse sentido, sustento os pressupostos da Linguística Aplicada (LA), ciência que tem como objeto de estudo a linguagem em uso, entendida de forma mais ampla, como:

[...] uma disciplina que compreende as linguagens em uso e que está atenta às diferenças e às semelhanças que nos constituem como sujeitos complexos e contraditórios, mas, suficientemente, mutantes para trabalhar por um mundo melhor, onde haja mais equilíbrio no uso e na compreensão das linguagens, seja dentro ou fora do contexto escolar. (PARAQUETT, 2012, p. 238).

Associo a perspectiva da autora à minha prática docente por reconhecer que a LA atenta para as complexidades e contradições dos sujeitos aprendizes, abre espaço para o profissional de ensino de línguas superar limites, ir além dos muros da escola para conhecer o contexto sociocultural do aprendiz, compreendendo melhor suas linguagens e exercendo uma ação educativa transformadora. Assim, torna-se muito pertinente apontar o cunho indisciplinar da LA, teorizado por Moita Lopes (2006). Para ele, as pesquisas dessa ciência devem destronar a tradição, reconhecer a heterogeneidade de seus sujeitos e as mudanças sociais, bem como validar os saberes das “vozes do sul” na tentativa de melhor compreender a vida contemporânea.

Neste estudo, problematizo a histórica hegemonia da língua inglesa que é levada para a sala de aula, prioritariamente marcada por culturas estadunidenses. Essa criticidade está respaldada pelo aporte teórico de uma LA transgressiva explicada da seguinte maneira:

A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é ‘pós’; é pensada para a ação e a mudança. (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Compactuo com o autor em defesa de um ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) que burle as regras e descortine a tradição, que derrube o protagonismo imperialista dessa língua, amplamente defendido em sala de aula, através de práticas de sublimação de uma superioridade cultural e mostre suas múltiplas facetas relacionadas às várias culturas, inclusive ao seu caráter colonizador. Compactuo também com a visão de Rajagopalan (2003, p. 69), o qual aponta para a urgência de “entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua ‘estrangeira’ como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades”. Nesse sentido, proponho validar, nas aulas de inglês, as contribuições políticas, sociais, culturais e linguísticas dos povos africanos para a formação do nosso país, o Brasil, e de países afro-anglófonos.

Discuto esses aspectos por considerar que a aprendizagem de uma língua estrangeira não consiste apenas em desenvolver competências linguísticas, e muito menos, em uma ação pedagógica que limita os contextos culturais, geográficos, sócio-políticos e econômicos da língua-alvo em uso, a uma única referência cultural hegemônica, de forma a eternizar um projeto colonialista na sala de aula. Pelo contrário, o(a) docente precisa reconhecer a heterogeneidade que envolve a língua e os sujeitos do processo de aprendizagem de ILE com seus variados interesses, contextos e identidades, abrindo espaço para uma convivência com referências culturais diversas, que possibilite ao(a) aprendiz conhecer as diferenças e reconhecer-se nelas, de modo a fortalecer suas identidades. Cabe esclarecer que tratar de identidades é algo um tanto complexo. Por isso, trago a afirmação de Gomes (2005, p.41) que conceitua esse termo como algo que não é inato e

se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais [...] a identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade.

Essa concepção reforça a importância da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na escola. A obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas e afro-brasileiras, na educação básica, estabelecida pela citada lei, dificilmente é reconhecida nas escolas. Mesmo tendo sido criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP 003/04) (BRASIL, 2004), professores de diversas áreas ainda enfrentam vários entraves para trazer essa temática para a sala de aula. Tais dificuldades são explicadas por Santos (2011) como uma consequência da falta de formação do professor, dentre outros fatores:

Na contrapartida da criação da Lei, as escolas e Secretarias de Educação do país pouco institucionalizam o tema. A escassez de material didático, sobretudo no ensino de língua inglesa, a falta de treinamento dos professores e o desinteresse dos gestores das instituições educacionais em atender a mais esta demanda parecem ser os problemas que entravam o cumprimento efetivo da Lei no ambiente escolar. (SANTOS, 2011, p. 37).

Concordo com a reflexão da autora, mas problematizo a afirmação sobre a falta de “treinamento¹” dos professores. Em seu lugar, diria tratar-se de falta de conhecimento sobre a temática, falta de postura política e de um olhar de pertencimento étnico do próprio professor. Noutro momento, a mesma autora argumenta que “os programas de formação de professores parecem permanecer desconectados da realidade concreta das salas de aula multiétnicas do Brasil, mais ainda dos 50,3% de afrodescendentes de que é constituída a sua população.” (SANTOS, 2011, p. 16).

Contrariando tais barreiras, considero que tratar de culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas, na sala de aula de inglês, é imprescindível. Deve-se, urgentemente, priorizar recortes dessas culturas para promover a interação dos estudantes com as culturas da língua-alvo, uma vez que há uma enorme diversidade cultural em países africanos que fazem parte da história da língua inglesa, cuja língua oficial é o inglês, e o seu percurso de expansão imprime, nesse idioma, denominações como inglês mundial, *World English* (WE); Língua Internacional (LI), Língua Franca (LF), conceituados e discutidos no capítulo 3.

Justifica-se, portanto, abordar nas aulas de inglês as culturas que se fazem presente por toda a escola, representadas pela origem étnica da maioria dos(as) alunos(as), inclusive do(a) professor, como no meu caso, que me reconheço e me identifico, ao dialogar com esses

¹ Particularmente, não gosto de usar a palavra “treinamento”, porque professores não são treinados, mas inseridos em discussões e reflexões que propiciem mudanças de atitudes.

elementos, me apropriando deles fora e dentro da sala de aula. Desse modo, o olhar do professor deve voltar-se para a importância da referida lei no ensino de inglês, conhecer seus princípios orientadores e relacioná-los a sua prática, voltando-se contra a perpetuação do racismo e da discriminação racial, como também, do imperialismo linguístico protagonizado pela língua inglesa.

Por isso mesmo, defendo, neste estudo, um ensino de ILE fundamentado numa perspectiva intercultural, que traga elementos étnicos representativos para fortalecer as identidades dos(as) educandos(as), que ofereça aos aprendizes oportunidades de uso do idioma, chances de interagir usando a língua-alvo contextualizada com as várias culturas que ela traduz e de decidir quando e para o que usá-la. Aponto esses objetivos entendendo a perspectiva intercultural “como políticas públicas que interferem na educação, dentro ou fora da escola” (PARAQUETT, 2010, p. 146). Essa visão reafirma a relevância de abordar temáticas afro-culturais integradas ao ensino de inglês para promover uma aprendizagem de língua significativa, uma vez que propõe dialogar com o mundo real dos educandos e mediar o conhecimento de mundos diferentes, inter-relacionando o global e o local.

Para respaldar essa proposta, discorro sobre o ensino de ILE por um viés político e ideológico, acentuando aspectos de uma perspectiva de ensino intercultural. Traço o percurso da língua inglesa no mundo e na diáspora africana, explicando sua origem, expansão e domínio. Apresento discussões e reflexões sobre leis e diretrizes do sistema educacional brasileiro voltadas para a diversidade cultural no ensino de língua inglesa, na educação básica, e educação étnico-racial, de acordo com princípios da Lei nº 10.639/03.

1.1 Motivação

Ao longo de minha experiência como professora de inglês, sempre cuidei para não me distanciar de minha própria história de aprendizagem desta língua: o inglês. Esse foi o fio condutor para uma prática crítica e reflexiva, ao longo do meu percurso neste universo das Letras. Uma constante busca por melhor qualidade de ensino, preocupação em dar boas aulas e obter eficácia e sucesso nos projetos didáticos, além de muitas outras inquietações cotidianas, levaram-me a alguns processos de formação continuada. Durante um dos cursos, o *Public School Teachers Development Program* (Programa de Desenvolvimento de Professores da Escola Pública - PSTDP), adotei o título de professora estudante. Vi o quanto precisava me empenhar para aprender e levar o conhecimento adquirido para a sala de aula,

numa prática dinâmica de compartilhar saberes, cada vez mais, tenho certeza de que quanto mais avalio meu grau de conhecimento de professora de inglês, mais reflito sobre a responsabilidade da minha profissão.

Mulher negra que sou, com um histórico de formação básica em escola pública, meu interesse em aprender inglês começou na 5ª série (hoje, 6º ano) do Ensino Fundamental. Não estudei em cursos livres por falta de recursos próprios, no entanto, uni o conhecimento adquirido na escola à vontade de aprender e desenvolvi uma aprendizagem autônoma, até iniciar o curso de Letras. Ao tornar-me professora, relatei esse dado da minha história a minha prática, por acreditar que meninos e meninas da escola pública podem aprender línguas estrangeiras e utilizar o conhecimento da língua para o que lhes convier.

No entanto, a realidade da sala de aula é um grande desafio para o professor, mesmo no meu caso que invisto tempo e dedicação em formação continuada. Em 2010, fiz um curso de atualização, promovido pelo Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO²), intitulado de *Formação para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras*, direcionado a professores da rede pública do Estado da Bahia. Nessa época, o cumprimento da Lei nº 10.639/03 já me inquietava, pois, ao chegar à escola, as determinações da referida lei foram direcionadas para professores de História, Educação Artística e Literatura. Acredito que isso se deu por conta de uma interpretação limitada dos princípios elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-raciais, os quais dizem:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis de modalidade de ensino, como conteúdos de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura, História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004).

O documento não inviabiliza a inclusão desses conhecimentos em todas as disciplinas do currículo escolar. Observe-se que se refere explicitamente a três dessas, mas “sem prejuízo das demais”, propondo abranger todos os espaços de aprendizagem. As escolas onde eu lecionava e continuo até os dias atuais não exigiam a adoção dessas referências, mas, por uma

² O Centro de Estudos Afro Orientais (CEAO), em parceria com o Governo do Estado da Bahia e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), promoveu formação em estudos da História Africana e Culturas Afro-brasileiras para professores da educação básica da rede pública de ensino do estado.

questão de identidade, eu adotava em minhas aulas de inglês, mesmo sendo ainda de uma forma ingênua. Após o curso, ampliei meus conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira e africana, passando a atuar com mais liberdade na sala de aula, assumindo um posicionamento político afro-centrado na escola.

Nesta pesquisa, escolhi tratar da Lei nº 10.639/03, na sala de aula de inglês, por me considerar incluída na militância de combate ao racismo e por concordar que essa luta é de responsabilidade de todos os agentes da educação, conforme as DCN sugerem:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004).

Essas diretrizes foram elaboradas para orientar a implementação da Lei nº 10.639/03 na escola. Apropriei-me delas ao participar da Atividade Complementar (AC) do grupo de linguagens da escola, pois, para mim, se esse conhecimento cabia nas disciplinas de literatura e artes, por que não nas demais disciplinas do currículo? Assim, continuei com o desafio em buscar por orientação pedagógica que reconhecesse os sujeitos do processo educativo em sua integralidade. Ampliei minha concepção de ensino de língua na direção da LA, numa perspectiva intercultural, pois concordo que é na escola, nesse contexto diversificado culturalmente, um espaço de construção, representação e ressignificação de identidades, que o educando terá seu primeiro contato com a língua-alvo e suas culturas.

Não posso deixar de mencionar que o despertar para a possibilidade de trazer a referida temática para a pesquisa de mestrado ocorreu no segundo semestre, após leituras e discussões voltadas para uma formação intercultural vivenciadas nas disciplinas *Tópicos em LA I*, ministrada pela Profa. Dra. Marcia Paraquett, e *Metodologia da Pesquisa*, ministrada pela Profa. Dra. Edleise Mendes. Vale ressaltar que ingressei no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura com um projeto que tratava de tecnologias na sala de aula e, até então, não sabia que podia mudar de ideia rumo a um recorte temático pouco visto na área de Letras.

Mas, as discussões e as reflexões tecidas nas referidas aulas abriram um caminho de pesquisa mais significativo, em ressonância com minha experiência de ensino de inglês.

Voltei a contemplar o contexto escolar onde trabalho, com o olhar direcionado para tantas inquietações mais pertinentes à realidade da sala de aula, pontuando algumas considerações relevantes que justificassem enveredar por uma problemática tão urgente. Assim, decidi mudar o foco da pesquisa, após tomar conhecimento do viés intercultural da LA. Imediatamente, senti uma liberdade imensa. Posso dizer que houve um encontro pessoal entre o meu novo (na ocasião) projeto de pesquisa e o eu pesquisadora.

1.2 Objetivos

Este estudo visa atender ao pressuposto na Lei nº 10.639/03, introduzindo recortes da história e culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas nas aulas de inglês, contribuindo para uma aprendizagem intercultural. Para efetivar esse propósito, foram idealizados os objetivos específicos abaixo listados:

- a) Identificar possíveis reflexos na aprendizagem dos estudantes, a partir de suas interações com o conhecimento da história e das culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas, na sala de aula de inglês;
- b) Depreender as influências causadas ao processo de aprendizagem de inglês pela presença de elementos afro-culturais na sala de aula;
- c) Promover diálogos entre a história e as culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas na aprendizagem de inglês na educação básica;
- d) Estimular a reflexão crítica dos (as) alunos (as) sobre seu pertencimento étnico-racial, utilizando variados gêneros discursivos que contemplem elementos étnicos de origem afro-brasileira e afro-anglófona.

1.3 Perguntas de Pesquisa

A pergunta principal que orienta esse estudo interroga, inicialmente, o seguinte: de que modo, as temáticas relacionadas à história e às culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas podem ser trabalhadas na sala de aula de inglês numa perspectiva intercultural? Essa pergunta gerou outros quatro questionamentos, os quais são:

- a) Como os estudantes da educação básica reagem com a presença de temáticas étnico-raciais de origem africana nas aulas de língua inglesa?
- b) De que forma a presença de recortes afro-culturais na sala de aula de inglês pode contribuir para a aprendizagem numa perspectiva intercultural?
- c) Como legitimar conhecimentos afro-culturais no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa?
- d) De que modo os estudantes da educação básica podem apropriar-se de conhecimentos afro-culturais na sala de aula de inglês?

2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia adotada para este estudo insere-se nos pressupostos da LA, primeiramente, porque se trata de uma área científica que estuda os processos de uso de linguagens e que Moita Lopes (2006, p.97) a caracteriza como uma área de investigação indisciplinar, centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula; depois, por tratar-se da área de ensino e aprendizagem de inglês como LE (Língua Estrangeira), cujos participantes são professores(as) e alunos(as) que desempenham ação coletiva e autônoma de ensino-aprendizagem de uma língua e de interatividade política, social e cultural pelo uso da língua.

Aplica-se, neste texto, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, por considerar que essa abordagem possibilita “investigar as qualidades dos fenômenos ocorridos no contexto educacional, levando em consideração a dimensão humana, a pluralidade e a interdependência de todos os mecanismos envolvidos no processo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.87). Esse caráter etnográfico está marcado por dois princípios básicos da pesquisa etnográfica, como explica Cançado (1994, p. 56):

A etnografia é guiada por dois princípios básicos: “o princípio êmico” e o “princípio holístico”. O “princípio êmico” demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia. O “princípio holístico” examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos tem relevância para a análise da interação; tanto os aspectos sociais, como os pessoais, os físicos, etc.

Esses princípios orientam esta pesquisa, uma vez que o olhar da pesquisadora aponta para o contexto de sala de aula que representa uma coletividade, buscando interpretar os dados gerados de maneira transdisciplinar. Desse modo, os procedimentos deste estudo estão em conformidade com os pressupostos da etnografia e foram realizados com a devida atenção, ainda em consonância com Cançado (1994), que sugere “um comportamento de não julgamento em relação ao seu foco de pesquisa, isto é, estudar a interação da forma que ela ocorre no contexto, sob a perspectiva daqueles que estão sendo estudados”.

A ação de observar o processo de aprendizagem de forma holística deve também ser uma prática constante e é um procedimento típico da pesquisa etnográfica, “chamada de observação participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela” (ANDRÉ, 2005, p.

24). Nesses termos, foram observados aspectos relevantes que contribuíram para uma melhor interpretação dos dados apresentados na pesquisa, de modo que os procedimentos adotados fazem parte dos termos que orientam uma pesquisa interpretativa.

Vale salientar que, nesta pesquisa, a pesquisadora é considerada também como participante da pesquisa, conforme pressupostos da etnografia, e, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, compreende-se que os dados serão gerados, a partir da produção e da expressão dos participantes da pesquisa, e a interpretação de tal subjetividade requer uma ação responsável do pesquisador, ao atribuir significado aos fenômenos observados. Considerem-se, então, os dois lugares de observação da pesquisadora, primeiro, como professora que atribui significados a sua prática e os inclui na análise para serem interpretados por ela, no segundo papel, de pesquisadora, resignificando sua prática embasada por leituras e concepções teóricas, como explica Telles (2002, p. 98):

O papel do pesquisador adquire a dimensão de mentor que orienta, reflete e discute juntamente com um professor participante e agente na construção do conhecimento sobre sua prática pedagógica – um professor pesquisador. Trata-se do paradigma sócio-construcionista e interpretativista da pesquisa em educação. Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. O professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa.

Ocupando os lugares de professora e pesquisadora, ressalvo que o olhar lançado para a análise e a interpretação dos dados foi o tempo todo mediado por minhas vivências de ensinar e de aprender inglês em escola pública sem, contudo, distanciar-me do lugar de pesquisador-observador.

O início da pesquisa foi pautado em muita leitura e participação em eventos acadêmicos, o que me deu suporte teórico-metodológico para desenvolver a pesquisa. Enquanto não podia entrar em campo na prática, fui definindo e planejando alguns caminhos pedagógicos a serem percorridos. Após a autorização do Conselho de Ética da Pesquisa (CEP), iniciei a pesquisa em campo, primando pela ética acordada e por princípios da minha profissão.

Escolhi uma turma de 1ª série do Ensino Médio, entre as 13 que faziam parte do meu horário de trabalho, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Para isso, levei em consideração a maturidade da turma, o interesse da maioria dos(as) estudantes nas aulas de

inglês e, principalmente, o número total de 22 alunos(as), que não era muito. Esclareci que oito das próximas aulas de inglês seriam de acordo com um planejamento que contemplasse a temática étnico-racial, conforme o projeto de pesquisa, propiciando aos educandos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre culturas de matriz africana, pertinentes à língua inglesa e as suas próprias origens étnicas. O número de alunos(as) participantes foi reduzido para 16, pois a baixa frequência escolar aumenta quando inicia a terceira unidade do ano letivo. Entre os 16 que responderam os questionários, decidi priorizar 8 dos participantes, os mais assíduos e participativos nas aulas. Para atender um critério do Conselho de Ética, os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos, não fidedignos aos gêneros, escolhidos pelos(as) participantes. Fiz empréstimo da ideia de (Ferreira, 2016, p.40), homenageando líderes negros e negras que marcaram a história de luta contra o racismo.

Inspirei-me em personalidades que contribuíram na luta para a afirmação e valorização do negro na sociedade. Foi uma maneira que encontrei de homenagear, simultaneamente, meus heróis e heroínas negros e, também, meus bravos estudantes que, mesmo frente a uma série de desafios impostos por condições adversas, perseveraram.

A homenagem se repete nesta pesquisa por retomar a reflexão sobre a importância desses grandes nomes que marcaram e marcam a história de luta do povo negro.

O planejamento das aulas foi realizado em conformidade com a proposta da pesquisa e contou com um grau de dificuldade devido à falta de material didático em língua inglesa para a educação básica, com recortes de temáticas étnico-raciais, tendo motivado a produção destes pela pesquisadora. Assim, produzi 09 aulas com recortes das culturas afro-anglófonas e afro-brasileiras, utilizando variados gêneros discursivos.

2.1 Cenário da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de educação básica, Colégio Estadual Alaor Coutinho, situado no Litoral Norte, na Praia do Forte, município de Mata de São João-Bahia. A referida instituição de ensino, por ser a única escola de ensino médio da região, com funcionamento nos três turnos e oferta do Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atende a um público bastante diversificado, jovens e adultos oriundos de comunidades do entorno, sendo a maioria, moradores de Praia do Forte, Imbassaí e Sauipe, principais destinos turísticos internacionais do litoral norte baiano.

Nesse contexto, os(as) jovens, ao concluírem os estudos escolares, são inseridos no mercado de trabalho nas áreas de turismo e hotelaria. Esse fator deveria ser determinante para

a escola incluir ações de incentivo ao ensino-aprendizagem de inglês em seu projeto pedagógico, e até mesmo, incluir outra língua estrangeira no currículo escolar, pois essa não é a única língua falada pela maioria dos turistas que visitam a região, fala-se também francês, espanhol, alemão, italiano.

Essa escola tem parceria com o *Programa de Jovem Aprendiz* junto a uma instituição que seleciona os(as) jovens, oferece formação para o trabalho e os encaminha para iniciarem suas primeiras experiências de trabalho nos grandes hotéis da região.

O corpo docente é formado, em sua maioria, de professores concursados e efetivos, no entanto, o ensino de língua inglesa é contemplado por apenas duas professoras especialistas, sendo eu, a professora pesquisadora, uma delas, e ambas, efetivas desde 2007. Antes disso, a instituição contava com duas outras professoras, uma trabalhava desde a fundação, com formação denominada de “professora leiga”, e a outra, pelo regime de contratação chamado Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

O material didático utilizado sempre foi motivo de polêmica na instituição. A escolha do livro, de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), acontece dentro do prazo e critérios exigidos, mas, na prática, há sempre uma alegação de que os(as) alunos(as) não conseguem acompanhar as aulas com o material que chega na escola. De fato, as dificuldades existem, muito provavelmente por conta de limitações das duas partes, iniciando pela experiência dos(as) estudantes, trazidas do ensino fundamental, e por questões de formação do(a) professor(a), pela qual perpassam suas crenças e escolhas. Contudo, a escola dispõe de recursos tecnológicos e infraestrutura que podem contribuir para sanar tais impasses. Atualmente, nas atividades de planejamento da semana pedagógica, analisamos o livro didático, selecionamos as partes que serão trabalhadas nas unidades letivas e agregamos outras metodologias e recursos, incluindo gêneros discursivos variados no planejamento.

O colégio tem um histórico de evasão e reprovação dos(as) estudantes do 1º ano do ensino médio regular. Esse aspecto foi marcado na pesquisa que, por ter sido aplicada na terceira unidade, possibilitou registrar uma baixa frequência nas aulas, parecendo, em alguns momentos, falta de interesse pelas aulas de inglês. A reprovação nas duas primeiras unidades faz com que os(as) alunos(as) desistam de estudar ou de frequentar a sala de aula.

Um ponto de destaque da instituição de ensino são os projetos estruturantes realizados em integração com as comunidades. Em seu auditório, acontecem eventos culturais de vários temas e linguagens como, por exemplo, culto ecumênico como forma de promover o respeito à diversidade religiosa da região. Atualmente, a escola conta com uma coordenação de

projetos culturais. A coordenadora é militante do Movimento Negro (MN), fator que muito contribuiu para geração de dados neste estudo. As ações culturais que ela desenvolve na escola poderiam ser integradas às disciplinas, no entanto, poucos professores(as) incentivam a participação dos(as) alunos(as), mas essa é uma luta constante entre a tradição pedagógica e a interdisciplinaridade. Abracei a programação de atividades culturais da terceira unidade, planejada por ela, aproveitando a oportunidade para contextualizar, na prática, a temática da pesquisa, incluí nas aulas dois dos eventos previstos, desistindo de outras três aulas planejadas anteriormente. Essa escolha será detalhada no capítulo 4.

2.2 Participantes da Pesquisa

Os(as) participantes da pesquisa são jovens de faixa etária entre 15 a 18 anos. A turma foi escolhida pela pesquisadora, no papel de professora efetiva da escola em regime de trabalho de 40 horas. Alguns desses participantes, além do ensino da escola, estudam inglês na única escola de idiomas da região, outros, por conta própria, utilizando recursos tecnológicos e digitais, por não terem condição financeira favorável, demonstrando muito interesse em aprender.

Esse interesse foi visto quando combinei com os(as) alunos(as) que as aulas de inglês passariam a ser um pouco diferenciadas, porque eu levaria uma sequência de aulas com uma mesma matriz temática. Ficaram muito empolgados(as) e perguntaram se eu daria um “cursinho de inglês”. Esclareci que iria trabalhar com recursos e conteúdos legítimos de uma aula de inglês da escola ou do curso de idiomas, mas que a diferença estaria em focar em uma temática central durante as 8 aulas. Outro ponto a destacar sobre eles é que sua maioria inicia o ano letivo apresentando uma imaturidade trazida do Ensino Fundamental e, somente a partir da segunda unidade, começa a expressar suas próprias ideias, representações culturais, suas identidades.

2.3 Organização da dissertação

Esta dissertação foi organizada dentro de uma sequência que expõe, no primeiro capítulo, o anterior, intitulado de *Introdução*, as principais áreas de conhecimento que fundamentam e justificam este estudo. Ainda nessa seção, discuto a motivação da pesquisa influenciada por aspectos da experiência profissional e visão de ensino de língua da

pesquisadora. Trouxe também o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como, as perguntas de pesquisa.

Neste segundo capítulo, *Orientações Metodológicas*, encontra-se a metodologia que fundamenta esta pesquisa, junto às quais, descrevi o cenário e o perfil dos participantes da pesquisa. Os demais capítulos foram escritos de forma que os estudos teóricos servissem para orientar o desenvolvimento da pesquisa. Por isso, doravante, cada capítulo apresenta conhecimentos pertinentes aos recortes temáticos da pesquisa, os quais por sua vez, são discutidos em consonância com os dados gerados.

Dessa forma, o terceiro capítulo, *A Língua Inglesa no Mundo*, delineia o percurso histórico desse idioma no mundo, tratando de sua origem, expansão e domínio, situando-o em contexto de globalização. Em seguida, apresenta uma seção na qual discute aspectos colonialistas no percurso dessa língua, na diáspora africana, desde a primeira fase da colonização britânica até o período pós-abolição, abordando também alguns aspectos relevantes das políticas linguísticas que interferem na manutenção da hegemonia da língua inglesa. Ainda nesse capítulo, no qual se destaca a discussão sobre colonização e imperialismo britânico, consta uma subseção intitulada de “*O quê quer, o que pode essa língua*” inglesa na sala de aula? Nessa parte foram investigados conteúdos e temas que devem fazer parte do ensino de língua inglesa pelo olhar dos(as) estudantes.

O quarto capítulo, *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira*, apresenta considerações sobre o ensino de ILE por um viés político e ideológico. Abordam-se estudos de Candau (2009), Walsh (2009), sobre a educação intercultural para, em seguida, tratar do ensino de língua intercultural, dialogando com Mendes (2008), Paraquett (2010), Kumaravadivelu (2003), dentre outros(as) pensadores(as). Nesse mesmo capítulo, estão descritas as escolhas e reflexões pedagógicas realizadas durante a elaboração dos materiais didáticos, apontando seus aspectos interculturais a partir da análise de todo o processo das aulas, apresentadas na subseção intitulada: *Pensamento e ação intercultural: produzindo o material didático*. Algumas atividades com respostas, recortes dos planos de aula e notas de campo constam nesse capítulo, como forma de responder aos questionamentos da pesquisa.

O quinto capítulo, *A Lei nº 10.639/03 e o Ensino de Língua Inglesa*, traz considerações teóricas sobre alguns documentos oficiais do sistema educacional brasileiro que tratam da inclusão do tema diversidade cultural no ensino de língua inglesa e da educação das relações étnico-raciais. Na sequência, aborda princípios e diretrizes da Lei nº 10.639/03 que estabelece a inclusão da história e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar da educação

básica. Após essas discussões teóricas, uma última subseção, com o título *Relações étnico-raciais e aprendizagem de inglês: olhando de perto o racismo na escola*, expõe análise pertinente à temática sobre raça, etnia e racismo na escola. Essa análise foi realizada com base em dados que apontaram aspectos relevantes sobre o pertencimento étnico e as identidades dos participantes.

Por último, encontram-se as *Considerações Finais*, nas quais retomo as perguntas de pesquisa, respondendo-as com base em afirmações que foram concluídas a partir das análises de dados, discussões e reflexões tecidas neste estudo. Após, encontram-se as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

3. A LÍNGUA INGLESA NO MUNDO

Neste capítulo, lanço mão de um aporte teórico da LA para delinear fatos históricos que marcaram o percurso da língua inglesa no mundo e ilustraram aspectos políticos, sociais, culturais, geográficos e ideológicos que configuram seu status de língua hegemônica até os dias atuais.

3.1 Origem, expansão e domínio

Para traçar um panorama da língua inglesa no mundo, vale abordar seus principais processos de formação e expansão à luz da história dos povos que lhe deram origem e influenciaram esses processos; a colonização britânica e o imperialismo econômico, político e cultural enraizados em sua história, e assim, espelhar o percurso desta língua em caminhos marcados por diversos povos, civilizações, interesses e culturas, desde o começo de sua existência até a contemporaneidade. Como afirma Siqueira (2008, p. 56), “a cada dia que passa, multiplica-se o número de pessoas que falam inglês”. Essa força dominadora provém dos povos que conquistaram as ilhas britânicas com suas culturas de resistência e de povoamento predominantes na Europa, durante séculos, cada um em seu tempo, como conta o autor, fundamentado em Crystal (1995) e Schütz (2007):

A história da Inglaterra começa com os celtas. Muito antes das invasões anglo-saxãs a(s) língua(s) falada(s) pelos nativos daquelas terras pertencia(m) à família das línguas celtas, tronco linguístico originário dos vários dialetos do indo-europeu e transportado por esses povos imigrantes que aportaram na ilha em meados do primeiro milênio a.C. Originários provavelmente das populações que habitavam a Europa na Idade do Bronze, os celtas ocuparam por aproximadamente oito séculos, de 700 a 100 a.C., regiões que hoje fazem parte de países como a Alemanha, Espanha, França e a própria Inglaterra, levando a língua celta à condição de principal grupo de línguas na Europa, até serem quase que completamente assimilados pelo Império Romano. (SIQUEIRA, 2008, p. 48).

A resistência dos celtas, um dos povos de grupo linguístico de origem indo-europeia, diante das frequentes invasões, continuou até esses povos circularem pelas ilhas britânicas, serem vencidos pelos romanos e, posteriormente, por outros conquistadores, os anglos e os saxões, cujos dialetos dão origem à língua inglesa, sem deixar espaço para muita influência linguística dos celtas, como afirma Crystal (1995 *apud* SIQUEIRA, 2008, p. 49): “apenas um

punhado de palavras de origem celta foram tomadas de empréstimo à época, sendo que pouquíssimas conseguiram manter-se até o período do inglês moderno”.

As influências e as mudanças ocorridas na língua inglesa, como consequência dos contatos entre os povos que passaram ou estabeleceram-se nas ilhas britânicas, podem ser compreendidas por sua histórica divisão em inglês arcaico (*Old English*), inglês médio (*Middle English*) e inglês moderno (*Modern English*). Cada um desses períodos foi preponderante para a formação da língua inglesa.

O *Old English* (510 – 1100 d.C.), por exemplo, foi marcado pela presença de dialetos anglo-saxões. Como afirma Siqueira (2008, p. 49), “se comparado ao inglês moderno, é, na sua pronúncia, gramática e em seu léxico, uma língua praticamente irreconhecível”, ou seja, o inglês arcaico foi, por muito tempo, a língua anglo-saxã. No entanto, esta, ao ser destronada pelos normandos, não foi fadada ao quase desaparecimento como a língua celta, mas sofreu mudanças concernentes à pronúncia e ao léxico por conta da influência do francês, idioma falado pelos novos invasores, que ocupou lugar de prestígio e foi imposto aos ingleses como toda língua de dominação por um longo período, o que caracterizou o *Middle English*:

Nesse contexto de subjugação, naturalmente, para aqueles que conseguiram superar a separação social, floresceu um bilinguismo ‘forçado’, com os ingleses aprendendo a língua francesa no intuito de obter vantagens e trânsito livre entre a classe dominante, assim como administradores franceses aprendendo inglês para poderem interagir com as comunidades locais. Entretanto, nos novos níveis hierárquicos que emergiram a partir da consolidação da dominação, o inglês era praticamente ausente, panorama que perdurou por um bom tempo. (SIQUEIRA, 2008, p. 50).

O autor afirma ainda que “por volta do século XI o inglês já tinha se estabelecido de maneira bastante sólida para correr o risco de ser suplantado por outro idioma”. Siqueira (2008) recorre a Crystal (1995) para explicar sua afirmação sobre a resistência da língua inglesa nesse período de transição do *Old English* para o *Middle English*:

Ao contrário do celta, àquela altura, o inglês já ostentava uma literatura escrita considerável e forte tradição oral. Complementa o autor que, para isto acontecer, seria preciso que a Inglaterra passasse por vários séculos de ocupação francesa, recebendo uma quantidade maciça de imigrantes. A presença francesa em si durou 150 anos e o número total de normandos nunca chegou a ultrapassar dois por cento de toda a população. (CRYSTAL, 1995, p.31 *apud* SIQUEIRA, 2008, p.50).

Vale ressaltar a importância desse período para a formação da língua inglesa, comprovada pelas várias contribuições do francês, como salienta Siqueira (2008), a exemplo da inserção de palavras oriundas do latim e do vocabulário de áreas de interesses administrativos, políticos e sociais, que ora foram tomados como empréstimos, ora coexistiram até serem incorporadas ao inglês, como também de palavras de línguas nórdicas deixadas pelos invasores escandinavos.

O período do inglês moderno (*Modern English*) teve início por volta de 1500. Esse momento foi marcado pelo advento da imprensa, feito histórico que possibilitou a disseminação e a padronização da língua inglesa, conforme aponta Siqueira (2008). O autor discute sobre os níveis de mudanças definidas naquele período, chamando atenção para a não ocorrência de reformas ortográficas que determinassem tal padronização e complementando, com uma afirmação de Crystal (1995), que o *Modern English* foi precedido de uma etapa chamada de *Early Modern English*, trazendo para o século XVIII a formação estrutural do inglês, e que suas características estruturais, com algumas exceções, registradas na literatura do final do referido século, especificamente dos autores da época, James Halitz (1778-1830) e Jane Austen (1775-1817), são muito próximas ao inglês atual.

Siqueira (2008) cita Schütz (2007) enfatizando o surgimento da linguagem literária como fator de grande importância para impulsionar o desenvolvimento da língua inglesa.

Não se pode esquecer também que nesse período a língua inglesa teve um grande impulso no seu desenvolvimento a partir do surgimento da linguagem literária, tendo como nome principal William Shakespeare, que deixou uma obra caracterizada pelo uso criativo do léxico existente à época, assim como pela criação de novos vocábulos, mudanças na função das palavras (substantivos transformados em verbos, verbos em adjetivos etc.), a livre adição de sufixos e prefixos e a constante utilização de linguagem figurada (SCHÜTZ, 2007 *apud* SIQUEIRA, 2008, p. 52).

Em suma, o *Modern English* foi um período marcante da história desse idioma por conta, principalmente, de acontecimentos como o advento da imprensa e a produção literária shakespereana, que legitimaram sua formação lexical, gramatical e literária.

Na saga dos britânicos/anglo-saxões e sua língua, o inglês, continua atingindo um novo período, novas adjetivações e propósitos. O caráter de desbravadores desses povos os conduzia para empreender novas conquistas, junto a isso, o crescente interesse por riquezas e a necessidade de fuga das perseguições religiosas que imperavam na Europa, até alcançarem a terra prometida, os Estados Unidos da América, como narra Siqueira (2008, p. 52):

Assim, experimentando momentos importantes de consolidação interna, a língua inglesa viu-se ultrapassando as fronteiras marinhas da Britânia e aportando das mais diversas formas em várias partes do mundo. A busca por prosperidade e o desejo de liberdade religiosa levaram os primeiros imigrantes ingleses a cruzarem o Atlântico e se instalarem naquela que se tornaria a nação mais poderosa do planeta, os Estados Unidos da América. Data de 1620 o momento da chegada dos primeiros peregrinos anglo-saxões em terras do Novo Mundo.

Esses povos e o idioma inglês expandem-se juntos, formando uma nova nação e, conseqüentemente, uma nova variante linguística, pois “a língua começou a se transformar no que mais tarde seria conhecido como o inglês ‘americano’.” (SIQUEIRA, 2008, p. 52).

A colonização britânica foi formatada por abrangência demográfica, regida pelo interesse dos britânicos em expandir seu território. Mas, esses propósitos eram embalados por questões políticas e econômicas que geraram influências culturais marcantes para os povos colonizados. O império britânico reinou durante os séculos XVIII-XIX até meados do século XX. Tal supremacia econômica e política foi o grande vetor da expansão do território britânico e da língua inglesa, como retrata Schütz (2017):

Em primeiro lugar, temos o grande poderio econômico da Inglaterra nos séculos 18, 19 e 20, alavancado pela Revolução Industrial, e a conseqüente expansão do colonialismo britânico. Esse verdadeiro império de influência política e econômica atingiu seu ápice na primeira metade do século 20, com uma expansão territorial que alcançava 20% das terras do planeta. O British Empire chegou a ficar conhecido como "the empire where the sun never sets" devido à sua vasta abrangência geográfica, provocando uma igualmente vasta disseminação da língua inglesa.

A outra forma de colonização, talvez aquela que veio a mexer com a estandardização da língua inglesa, começa com a troca de lugares do poder entre os Estados Unidos e a França, por aquele ter alcançado “grande poder econômico, político e militar, além de inimaginável influência cultural” (SIQUEIRA 2008, p. 54), passando o inglês a ser a língua de prestígio, língua das relações oficiais, comerciais, assumindo o status de língua internacional. Conforme revela Schutz (2017),

[...] o poderio político-militar do EUA a partir da segunda guerra mundial e a marcante influência econômica e cultural resultante, acabaram por deslocar o francês como língua predominante nos meios diplomáticos e solidificar o inglês na posição de padrão das comunicações internacionais. Simultaneamente, ocorre um rápido desenvolvimento do transporte aéreo e das tecnologias de telecomunicação. Surgem os conceitos de information

superhighway e global village para caracterizar um mundo no qual uma linguagem comum de comunicação é imprescindível.

Nesse contexto, o idioma inglês foi disseminado pelo mundo e com ele a hegemonia cultural americana e britânica nos moldes dos ideais europeus, construindo um ideal de ascensão social e detenção de poder para aqueles que a dominavam. Essa ideologia caracteriza essa língua como produto do colonialismo, e ainda como ferramenta de manutenção do poder do colonizador sobre o colonizado, como argumenta Pennycook (2002). Esse autor aborda, dentre outros exemplos, registros do livro de Eyre (1971), (*An Outline History of England*), “Um esboço da história da Inglaterra”, que trata de dois tipos de colonizadores: primeiro, daqueles que estabeleceram seus assentamentos na América do Norte, sem precisar brigar por suas terras,

Os colonos britânicos no Canadá, Austrália e Nova Zelândia, sabem-se, eram verdadeiros colonos que foram fazer novas casas em terras vazias... Eles se estabeleceram para cultivar suas novas terras em paz, sem ninguém como rival. (PENNYCOOK, 2002, p. 9).

Além desses, houve também a ocupação de colônias na Índia e na África, onde os ingleses fizeram-se reconhecer como benfeitores, que trouxeram recursos bélicos para segurança e proteção de todos, estabeleceram boas relações comerciais, sem revelar seus verdadeiros interesses colonialistas, semelhantes à ambição de outros europeus, que atacavam e apropriavam-se de terras, como afirma Eyre (1971 *apud* PENNYCOOK, 2002, p. 9):

Por outro lado, havia os colonos na Índia e na África, cuja história é assim: os comerciantes foram recebidos pelos povos costeiros, estabeleceram estações de comércio e fizeram acordos amigáveis com os governantes locais. Mas, mais cedo ou mais tarde, eles e seus anfitriões foram atacados por invejosos povos do interior. Para se proteger, eles empregaram homens locais nas forças armadas sob comando de oficiais britânicos.

Pennycook (2002) resume o “*modus operandis*” dos Britânicos adquirirem suas colônias, analisando a história contada no livro de Eyre (1971), reveladora do discurso colonialista que imperava sustentado pela ideia de que “o colonialismo trouxe grandes benefícios para os colonizados, mas por causa de seus costumes primitivos, eles não são capazes de beneficiar-se destas oportunidades.” (PENNYCOOK, 2002, p. 10).

Nesse sentido, o olhar do autor alcança as entrelinhas de ideais da era colonial, que guardam configurações de discursos produzidos neste contexto histórico e destaca a relação

da língua inglesa com o colonialismo britânico, através de pesquisas que apontam esse processo histórico como “um espaço significativo de produção cultural” e reconhece a língua como produto do mesmo.

3.2 Língua inglesa e globalização

Sobre a expansão do idioma inglês e seu domínio no mundo, vale retomar o contexto histórico pós-guerra, quando além de língua oficial do império britânico e da atual potência do mundo (os EUA), o inglês estreita as relações comerciais internacionais e de domínio no campo científico, tecnológico, político e econômico, começando a evidenciar seu caráter hegemônico. Como aponta Siqueira (2008, p. 54):

Do período do pós-guerra em diante os Estados Unidos angariaram e concentraram grande poder econômico, político e militar, além de inimaginável influência cultural. Com a queda do muro de Berlim, em 1989, o país transformou-se numa superpotência hegemônica, encontrando o inglês campo fértil para sua expansão global. Já tendo deslocado o francês da posição de língua predominante nos meios diplomáticos, o inglês aproveitou-se do caminho outrora pavimentado pelo poder colonial da Grã-Bretanha que, só a título de curiosidade, o deixou como idioma oficial ou semi-oficial na maioria dos estados recém-libertados à época, para consolidar sua presença em níveis mundiais.

O autor destaca o olhar de Graddol (2006 *apud* SIQUEIRA, 2008) sinalizando para um novo período após o inglês moderno, considerado como fase do ‘inglês global’, estreitamente relacionado com o fenômeno da globalização. Dentro desse contexto, reconhece variações sofridas pela língua de uso global, que apontam para novas definições, ainda muito discutidas por teóricos, cujos pontos de vista contribuem para a definição e a discriminação do fenômeno em discussão, ou seja, o surgimento de um inglês do mundo.

Diante de tal cenário, surgem, a priori, duas hipóteses importantes para a definição e discriminação do fenômeno: a primeira defendida, já algum tempo, por Kachru (1985, 1986, 1992) e Kachru e Nelson (2001), é a do World Englishes (ingleses mundiais). O World English concebido por Rajagopalan (2004, 2005), trata-se de um sistema linguístico híbrido, desprovido de falantes nativos, mas não necessariamente de ideologia, capaz de servir a todos os seus falantes, colocando-os em pé de igualdade no jogo político mundial. (SIQUEIRA, 2008, p. 56).

O alcance mundial da língua inglesa, em decorrência da globalização, deu àquela várias denominações e status, condizentes a fatores diversos, discutidos por diferentes lentes de observação e de análise. A abrangência geopolítica e o status de língua de comunicação confere ao inglês o título de idioma mais falado mundialmente. Como aponta Siqueira (2008), estima-se que o número de falantes de inglês, nativos ou não, com os mais variados graus de proficiência, já atinge a marca de 1,6 bilhão de pessoas, ou seja, é a língua de maior domínio no mundo. No entanto, é a sua internacionalização e o seu grande número de falantes e/ou aprendizes (como segunda língua ou como língua estrangeira), que irão determinar seu futuro no mundo.

O autor completa afirmando que o processo de expansão desse idioma está representado pelos três “círculos concêntricos” (central, externo e em expansão) sugeridos por Kachru (1985 *apud* SIQUEIRA, 2008), cada um representando as diferentes maneiras pelas quais o idioma tem sido adquirido. Peixoto (2013) acrescenta que “os círculos concêntricos tem como objetivo identificar as diferentes situações de uso do inglês na atualidade, tendo como referência contextos históricos, sociolinguísticos e literários”. Contudo, Crystal (2003) discorda que o modelo proposto sirva para todos os países, ainda que tenha sido amplamente considerado como uma abordagem útil.

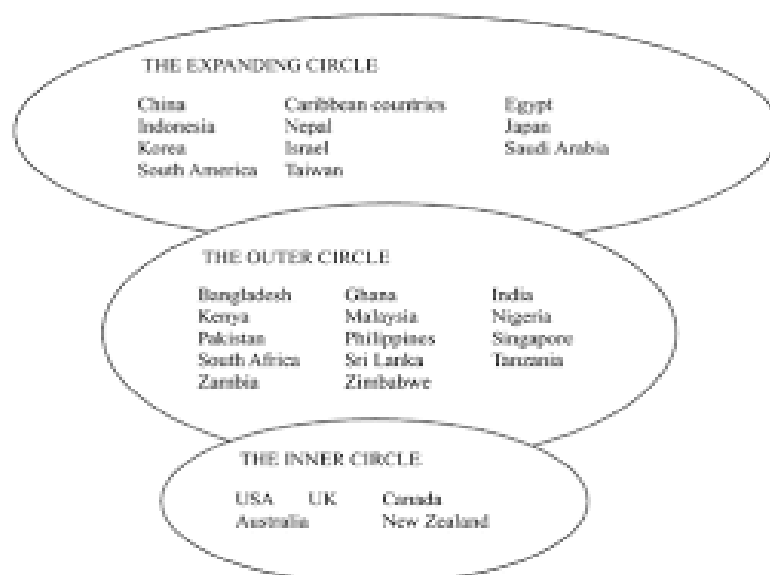
O círculo central (*Inner Circle*) inclui os países onde o inglês é utilizado como língua materna, onde foram assentadas as primeiras colônias britânicas (Estados Unidos, Austrália, Canadá, Reino Unido, Irlanda e Nova Zelândia). Siqueira (2008) aponta para a existência de comunidades monolíngues, mesmo em contexto de crescente diversidade linguística devido à migração.

Já acerca do círculo externo (*Outer Circle*), o autor afirma referir-se “aos países em que o inglês opera como segunda língua em comunidades multilíngues e multiculturais como Índia, Singapura, Nigéria e Filipinas”, trata-se de um contexto histórico em que a língua inglesa, no papel de língua do colonizador, começa a existir em comunidades não nativas e a dividir espaço com outras línguas, utilizada para fins colonizadores, mas ainda não protagonizada como idioma de prestígio.

O círculo em expansão (*Expanding Circle*) de acordo com Siqueira (2008) é o maior e mais diversificado dos três círculos, é constituído de países como o Brasil, Japão, China, Itália, Portugal, Grécia, Egito, Rússia, dentre outros, onde o inglês é falado como língua estrangeira e reconhecido como língua internacional. Abaixo, na figura 1, visualizam-se os

círculos concêntricos de Kachru (1985) e respectivos países, representativos da expansão do inglês no mundo:

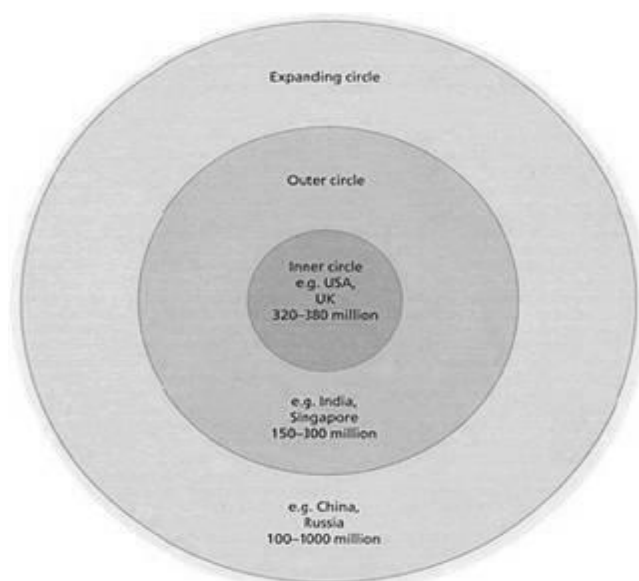
Figura 1: Círculos Concêntricos de Kachru



Fonte: researchgate.net

Crystal (2003) complementa a classificação dos círculos concêntricos de Kachru (1985 *apud* SIQUEIRA, 2008) informando também o número de falantes de cada grupo. Leia-se na figura 2, apresentada a seguir:

Figura 2: Classificação dos Círculos Concêntricos de Kachru



Fonte: researchgate.net

O autor considera importante destacar que o cálculo do número de falantes apresentado, referente aos círculos externo e em expansão, é estimado e carece de interpretação cuidadosa, pois resulta da aplicação de um método indireto a partir do quantitativo da população de cada país, bem como da faixa etária e da escolarização, contando com falantes de variedades do inglês “standard”, “pidgins” e de línguas crioulas. Nesse sentido, ainda pelo olhar de Crystal (2003), o contexto de expansão desse idioma entrou em estágio de estabilidade, uma vez que o aumento da população de países onde o inglês é falado como segunda língua (L2) fortalece sua expansão, desconstruindo a posse dessa ou daquela nação, nativa ou não-nativa, passando a ser vista como língua global, utilizada para atender a interesses e objetivos diversos.

Peixoto (2013) aponta a importância de uma língua de conhecimento internacional como o inglês, junto às novas tecnologias e à internet. A autora situa o uso desse idioma em várias áreas do conhecimento, ocupando o lugar de língua das ciências, da música, da informática e da comunicação, em tempos de globalização. Nesse cenário, a autora cita Kachru (2006) para definir o inglês como global, tomado para uso de muitos falantes em diversos contextos e que, por isso, sofreu variada influência cultural em seu percurso de expansão, o que o distinguiu dos padrões dominantes americanos e britânicos.

Alguns teóricos apresentam definições diferentes concedidas à língua inglesa conforme seu processo de expansão e sua funcionalidade ao redor do mundo. Denominam de inglês padrão (*Standard English*) aquele que é falado nos países do círculo central (*inner circle*), o qual, no entanto, não ficou numa redoma como forma de prestígio por ser o inglês nativo, tendo sido espalhado pelo mundo. Rajagopalan (2005) o define como inglês mundial (*World English*), explicado como fenômeno que destrona o inglês do falante nativo e resulta da geopolítica do mundo pós-colonial e pós-Guerra Fria, ao passo que é usado por todos que se esforçam para aprendê-lo e usá-lo conforme suas necessidades comunicativas.

Nesta perspectiva, Kachru (1997) e Berns (2007), citados por Peixoto (2013), definem o idioma como *world Englishes* (ingleses do mundo) por reconhecerem os contextos plurilinguísticos onde se dão ocorrências de “múltiplos ingleses”, tornando-o uma língua de todos que a queiram adotar. Já Siqueira (2008) reconhece que “o mundo fala inglês”. Para sustentar sua visão, o autor destaca o uso da língua inglesa para fins de comunicação internacional tanto em países do círculo em expansão quanto em países do círculo externo e considera que, independente do quantitativo de falantes e de seus graus de proficiência, esses

fatores imprimem na língua inglesa os principais aspectos de uma língua internacional (LI).
Vejam suas afirmações:

Assim, nesse movimento de expansão nos limites do círculo em expansão, o idioma tem deixado de ser uma língua estrangeira (LE) para tornar-se uma segunda língua (L2). Graddol (1997) inclui nesse rol países como Argentina, Bélgica, Costa Rica, Dinamarca, Emirados Árabes Unidos, Etiópia, Honduras, Líbano, Nepal, Holanda, Nicarágua, Noruega, Panamá, Somália, Sudão, Suécia, Suíça, dentre outros. Para fins estatísticos, não podemos esquecer que há muitas variantes do inglês, de pidgins e crioulos a vários tipos de inglês padrão (Standard English), e embora os números possam ser contestados, já que é difícil determinar cifras exatas, principalmente quando leva-se (sic) em consideração níveis de proficiência, indiscutivelmente, o idioma assume características de língua internacional, assim como, de longe, é a língua moderna mais estudada em todo o planeta. (SIQUEIRA, 2008, p. 64).

Nesse aspecto, as características de língua internacional comentadas pelo autor dão ao idioma em discussão outras denominações como *Global English* e Inglês como Língua Franca (ILF). Segundo Peixoto (2013, p. 46), *Global English* surgiu no final da década de 1990 e trata-se de uma “expressão relacionada ao termo globalização, o qual diz respeito à nova ordem econômica mundial que tem como característica principal a ausência de fronteiras”. A autora reconhece as múltiplas utilidades do inglês no mundo, em contextos multilinguísticos, como fator gerador de influências como a hibridização, fenômeno ocorrido em contextos multilíngues, concordando com Graddol (2000 *apud* PEIXOTO, 2013) que serão os falantes não nativos que definirão o futuro desse idioma no mundo.

Sobre o Inglês como Língua Franca (ILF), Peixoto (2013, p. 49) afirma ser “o termo mais adequado para definir a situação em que se apresenta o inglês em nosso país”. Ela concebe ao ILF a mesma ideia do *World Englishes* considerando ambos como pertencentes a todos os que os utilizam ao redor do mundo, pois,

Nos tempos atuais, principalmente com o advento da internet, a comunicação entre indivíduos de diferentes partes do mundo vem sendo facilitada, possibilitada e potencializada mediante o uso de uma língua de uso comum que, por questões já conhecidas, é o inglês exercendo a sua função de língua franca (ILF). (PEIXOTO, 2013, p.49).

Para essa autora, é de fundamental importância que os profissionais de ensino reconheçam a funcionalidade do ILF, pois, ao servir como meio de comunicação, utilizado por quem o queira e para fins diversos, o inglês ocorre em contextos onde é utilizado como

língua franca, distante das normas e padrões do falante nativo. A reflexão da autora aponta para uma prática de ensino de língua inglesa vinculada às questões políticas e socioculturais que estão por trás do avanço e do domínio dessa língua no mundo, sugerindo que esses profissionais tomem os devidos cuidados para que o imperialismo linguístico e cultural da língua inglesa não exerça um papel inverso na educação.

Rodrigues (2011, p. 22) direciona o olhar para a expansão da língua inglesa em contexto de globalização promovida dentro de processos ideológicos, com destaque para a “naturalização de sua expansão, como se não resultasse de forças econômicas e políticas e para a crença em sua universalidade (quando o acesso à língua é limitado a uma elite internacional)”. A autora assinala também as contradições inerentes a tal expansão, uma vez que a hegemonia do inglês reforça, na contramão, uma exclusão social e política, ao mesmo tempo em que marginaliza inúmeras línguas em esfera global. Finalmente, ela salienta a ideia de que a língua está predestinada a tornar-se global por excelência, ignorando as relações de poder que produziram sua hegemonia ao longo da história.

Essa visão é reforçada pelo diálogo com autores citados por Rodrigues (2011), como Jameson (1998), Phillipson (1992) e Gayatri Spivak (2000), os quais discutem, segundo a autora, respectivamente, a hegemonia do inglês como consequência imbricada no imperialismo britânico e no capitalismo, numa perspectiva que afirma esse idioma como instrumento de dominação cultural; depois, “o linguicismo” como conjuntos de práticas e ideologias em que a língua é utilizada, por exemplo, a estigmatização da língua materna dos educandos por parte do professor, em uma dada escola; por último, a produção e manutenção de um “bilinguismo” entre o inglês e, de outro lado, línguas maternas sistematicamente marginalizadas.

Rodrigues (2011) reconhece a polarização entre línguas mundiais como processo que resulta de condições materiais e históricas que favorecem determinadas línguas em detrimento de outras, como ocorre entre o babburê, o luri e o hausa, língua falada na Nigéria por cerca de 19 milhões de pessoas e dominante entre os falantes das outras duas línguas citadas. Nesse sentido, a autora conta sobre a relação entre os muitos idiomas africanos e a forma destes se posicionarem em contexto hegemônico de língua inglesa:

Nas ex-colônias e protetorados britânicos da África, as línguas africanas, além de disputarem espaço entre si, vivem em condição de marginalidade em relação à língua inglesa, tanto pela filiação desta última com o capitalismo financeiro quanto pela anglofonia que persiste nesses países. É uma situação linguística que reforça processos de exclusão social e política,

ao mesmo tempo em que cria a ocasião para o surgimento de práticas de resistência que visam à afirmação da diversidade cultural, à democratização do conhecimento e à implementação de políticas sociais mais justas e inclusivas. (RODRIGUES, 2011, p. 28).

Os processos de exclusão social e política, reforçados pela situação linguística a que a autora se refere, podem ser exemplificados pela desvalorização das línguas maternas e pidgins locais em contextos de ensino e, na contramão, a defesa da língua inglesa como idioma oficial. No entanto, a linguista apresenta uma agenda de eventos realizados em apoio e proteção às línguas africanas que podem ser vistos como práticas de resistência, cujas ações iniciaram desde 1953 com a declaração da Unesco que enfatiza a necessidade de uso de línguas maternas na educação.

3.3 A língua inglesa na diáspora africana

Crystal (2003) apresenta o percurso da língua inglesa na diáspora africana a partir do primeiro processo de colonização, quando africanos escravizados foram levados pelos europeus para trabalhar nas colônias na América do Norte. Segundo o autor, o inglês já havia sido espalhado pela região sul e, com a chegada de escravizados africanos e do contato entre estes e os povos indígenas que habitavam a região, surgiu um falar distinto do inglês. Ele descreve também o cenário do começo do século XVII, época em que navios saíam da Europa para a costa Oeste da África, de onde exportavam escravizados africanos adquiridos em troca de coisas de baixo valor para as Ilhas do Caribe e para a Costa americana, onde eram trocados novamente por commodities de açúcar, rum e mel, completando um triângulo atlântico.

Esse contexto histórico favoreceu o surgimento de vários pidgins de comunicação, principalmente do contato entre os escravizados e seus mercadores, uma vez que os africanos eram separados de suas etnias para evitar organização e rebelião. Os vinte primeiros escravizados africanos aportaram no estado da Virgínia em um navio holandês, em 1619, tendo atingido o número de meio milhão por volta da revolução americana, em 1776, e 4 milhões após a abolição da escravidão, em 1865. Todo esse processo de interação entre línguas é explicado pelo autor:

No Caribe os pidgins do inglês surgiram desta dinâmica de idas e vindas de escravos africanos comandados por europeus e continuaram servindo de língua de comunicação da população negra entre si e entre estes e os novos

proprietários de terras, começando a ser usado como língua materna das novas gerações. Mesmo coexistindo com outras línguas europeias como espanhol, francês, holandês, o inglês padrão foi mantido como língua de prestígio devido ao potencial político da Inglaterra na época. (CRYSTAL, 2003, p. 57).

Tal dinâmica, nomeada de “triângulo atlântico” por Crystal (2003) pode ser compreendida como parte da história da diáspora africana contada por Harris (1982, p. 137):

Antes mesmo dos ingleses tornarem-se os fornecedores exclusivos dos países estrangeiros, o número de africanos estabelecidos na Inglaterra aumentava de forma contínua. De fato, a partir de 1530, quando William Hawkins alcançou a costa da África Ocidental, as viagens subsequentes levavam escravos africanos para a Inglaterra. Em 1556, Elizabeth I considerou que havia demais “mouriscos” na Inglaterra, e que era preciso mandá-los de volta para a África. A partir do século XVIII, os fazendeiros das Antilhas, ao visitar sua terra natal, começaram a levar com eles escravos africanos para assumirem cargos de serviçal ou de guarda-costas.

Nesse cenário, a posse de homens negros escravizados passa a ser símbolo de uma condição social elevada, o que favoreceu o comércio de escravizados e aumentou as publicações nos jornais de Londres, Bristol e Liverpool, para venda e captura de fugitivos. “Nessa época, estimava-se em cerca de 15 mil o número de africanos que residiam na Inglaterra”, segundo Harris (1982, p. 138).

No período pós-abolição, a configuração do inglês na diáspora africana começa a ser delineada de outra forma. Ocupando o lugar de grande potência mundial daqueles tempos, a Inglaterra avançou em suas empreitadas de dominação territorial, explorando riquezas em outros continentes como a América Central, a Ásia e a África. Neste último, o idioma foi instituído como língua oficial após disputar lugar com centenas de línguas africanas existentes e de garantir poder nas relações comerciais, como afirma o autor:

A partir do início do século XIX, o aumento do comércio e das atividades de combate ao comércio de escravos trouxe o inglês para toda a costa oeste africana. Com centenas de idiomas locais para enfrentar, uma característica particular da região era o surgimento de vários pidgins e crioulos ingleses, usados ao lado das variedades padrão de oficiais coloniais, missionários, soldados e comerciantes. Variedades britânicas se desenvolveram especialmente em cinco países, cada um dos quais agora dá status de oficial ao inglês. (CRYSTAL, 2003, p. 49).

O inglês opera de forma diferente conforme seus históricos de povoamento. Em Camarões, por exemplo, dividiu o status de língua oficial com o francês por um bom tempo,

gerando um pidgin falado por metade da população. Na Nigéria, a luta foi árdua por esse ser o país mais multilíngue da África, com 500 línguas identificadas, em meados dos anos 1990, e contava, em 2002, com uma população de 126 milhões de habitantes, sendo que metade da população usa pidgin ou crioulo do inglês como segunda língua, conforme Crystal (2003).

Nesse contexto, o autor ressalva a influência do inglês americano na Libéria, república mais antiga da África, fundada em 1822, através da *American Colonization Society* (Sociedade de Colonização Americana), com a pretensão de estabelecer pátria para escravizados mais antigos. Segundo Crystal (2003), em 50 anos, 13.000 negros americanos e 6.000 escravizados capturados no mar foram levados para Libéria, país cuja população, em 2002, contava com 3.200.000 (três milhões e duzentos mil habitantes), de modo que sua maioria de falantes de um pidgin de inglês tem notável evidência do afro-americano dos Estados Unidos.

Na África do Sul, o idioma inglês concorreu por muito tempo com o africânder, língua que chegou lá com os colonizadores holandeses, em 1652, enquanto o inglês entrou no território sul africano apenas em 1795, no período da guerra napoleônica, com o início do domínio britânico na região, vindo a ser estabelecido como língua oficial do Cabo, em 1822. Obviamente, o inglês começa a predominar na região por ser a língua da educação, das leis, e, principalmente dos negócios, em um momento histórico marcado pelo interesse não somente de colonizadores britânicos, mas também de outros europeus; pelo ouro e diamante, recém-descobertos no país, somando, aproximadamente meio milhão de falantes de inglês, no final do século XIX, conforme Crystal (2003).

Havia, nesse contexto, grande variação de dialeto regional da língua inglesa, por conta da presença de colonos britânicos oriundos de Londres, da região central e do Norte do Reino Unido, com assentamentos na região do Cabo e em Natal. Esse fenômeno de variação desse idioma teve também influência por parte dos colonizadores holandeses falantes de africânder e, ao mesmo tempo, falantes de inglês como segunda língua durante suas empreitadas coloniais. Nessa circunstância, uma variante africana do inglês falada pela população negra se desenvolveu, o inglês foi usado junto com o africânder e outras línguas étnicas faladas no país (CRYSTAL, 2003).

O predomínio desta ou daquela língua na África do Sul foi historicamente definido pelas relações de poder. O inglês, considerado língua falada por uma minoria de falantes, perdeu seu *status* de língua oficial da África do Sul para o africânder, mas continuou sendo usado por falantes que lhe imprimiram o valor de idioma de resistência, uma vez que o

africânder era usado por uma maioria da população composta de brancos ou de mestiços, dentre os quais se encontravam os detentores do poder político do país, conforme conta o autor:

O inglês era usado pelos brancos remanescentes (de ascendência britânica) e pelo crescente número da população negra (70% majoritária). Há, portanto, um lado lingüístico nas divisões políticas que marcaram a sociedade sul-africana do apartheid: o africânder passou a ser percebido pela maioria negra como língua de autoridade e repressão, o inglês era percebido pelo governo africânder como a linguagem do protesto e da autodeterminação. Muitos negros viam o inglês como meio de conseguir uma voz internacional e se unir a outras comunidades negras. (CRYSTAL, 2003, p. 62).

Essa crença do africano, de fazer ecoar pelo mundo “um grito de liberdade” através da língua inglesa, também favoreceu uma ideologia de poder dessa língua. Por um lado, no período que marca o início da independência das colônias britânicas na África, havia um povo africano com a esperança de superar condições de subalternidade, ter acesso ao conhecimento e ao mundo moderno. Para esses, a língua inglesa era símbolo de resistência. Na contramão, estava um sistema colonialista liderado por aqueles que detinham o poder econômico e faziam acordos favoráveis às políticas neocoloniais. Toyin Falola (2003, p. 44 *apud*. RODRIGUES, 2011, p. 32) afirma que “hoje, não podemos criticar o imperialismo europeu na África sem também criticar a elite africana que gerencia o mundo pós-colonial”. Nesse sentido, Ali e Alamin Mazrui (1998, p. 204 *apud*. RODRIGUES, 2011, p. 32) alerta:

É preciso que se entenda a situação lingüística na África, considerando-se que a marginalização das línguas africanas é potencializada pelo impacto causado pelos Planos de Ajustes Estrutural (PAE) impostos aos países africanos pelo FMI e BM. No continente africano, os PAEs vêm exercendo um enorme impacto nos sistemas educacionais por meio, por exemplo, da privatização das universidades, que reduz de forma drástica o número de alunos no ensino superior, privilegiando aqueles que pertencem às elites e que são também, não por coincidência, proficientes nas línguas europeias. Essa medida confere privilégio às línguas estrangeiras ao mesmo tempo em que adjetiva as línguas maternas como menos complexas e, portanto, inferiores.

Os autores referidos enfatizam a crescente valorização da língua inglesa nas ex-colônias britânicas enquanto língua oficial e sua relação intrínseca com a expansão do capital em escala planetária, atribuindo esse fenômeno aos efeitos dos PAEs impostos pelo FMI e BM (Banco Mundial). Desse modo, torna-se pertinente apresentar os 22 países africanos onde a língua inglesa é estabelecida como língua oficial, coexistindo com outras línguas europeias

ou com línguas africanas maternas locais, com exceção apenas de 8 (oito) países. Isso pode ser visto neste quadro:

Quadro 1: Países de língua inglesa oficial

Países	Línguas Oficiais
Botsuana	Inglês, Tswana
Camarões	Inglês, Francês
Gâmbia	Inglês
Lesoto	Inglês, Sesotho
Libéria	Inglês
Madagascar	Inglês, Francês, Malgaxe
Maláui	Inglês, chichewa
Maurício	Inglês
Namíbia	Inglês
Nigéria	Inglês, Hausa, Igbó, Iorubá
Quênia	Inglês, Suaíle
Ruanda	Inglês, Francês, Kinyarwanda
República Sul-Africana	Inglês, Africâner, Ndebele, Sepedi, Sesotho, Tswana, Swati, Tshivenda, Tsonga, Xhosa, Zulu
Serra Leoa	Inglês
Seicheles	Inglês, Francês, Crioulo (seichelense)
Suazilândia	Inglês, Swati
Sudão	Inglês, Árabe
Tanzânia	Inglês, Suaíle
Zâmbia	Inglês
Zimbábue	Inglês

Fonte: Rodrigues (2011, p. 33).

Nessa perspectiva, alguns autores concordam que a língua inglesa funcionou como um instrumento favorável às práticas linguísticas colonialistas na África. Efurosibina Adegbiya (1994, p. 97 *apud* RODRIGUES, 2011, p. 34) demonstra uma inquietação ao afirmar que “a predominância das línguas europeias nesses contextos ocasiona processos brutais de exclusão linguística, política e social, já que uma pequena parcela das populações africanas tem a oportunidade de se tornar minimamente proficiente nas línguas dos colonizadores”. Birgit Brock-Utne (2007, p. 3 *apud* RODRIGUES, 2011, p. 34) ressalta que apenas 20% da população africana utilizam confortavelmente as línguas europeias”, dado relevante para a autora reconhecer que o continente africano é, antes de tudo, *afrophone*, em contraposição às expressões lusófono, francófono, ou anglófono.

Rodrigues (2011) considera a anglofonia um problema nas ex-colônias e protetorados britânicos da África, uma vez que poucos têm acesso à educação formal e, portanto, ao aprendizado da língua inglesa. Conforme ela relata, essa língua continua sendo, em muitos

países, um veículo de mobilidade e ascensão social por estar associada à ideia de modernização. Para a autora, isso constitui um otimismo desqualificado no que se refere à substituição de modos de vida autóctones, que ignora os discursos que constroem as típicas distinções entre moderno-tradicional; global-local; civilizado-primitivo; ideologicamente produzidos. A autora atribui essa superioridade a um ideal colonialista:

A violência contida nos processos de exclusão linguística e na desvalorização das línguas africanas evidencia-se, portanto, nesse sistema de dicotomização que produz a crença na superioridade da língua inglesa em relação ao que se conhece hoje por línguas minoritárias ou subalternas e que remonta ao período colonial. (RODRIGUES, 2011, p. 47).

Phillipson (2014) afirma que a noção de estigmatização das línguas africanas é de fato extensiva aos períodos colonial e pós-colonial, de modo que questões pertinentes são destacadas no *Language Plan Of Action For Africa* (Plano de ação de linguagem para a África) preparado pela *Organization for Africa Unity* (OAU), aprovado por líderes africanos de estado, em 1986. Esse plano sugere políticas públicas de valorização das línguas africanas, determinando, por exemplo, que haja uma clara definição de políticas linguísticas, o reconhecimento e o uso de línguas maternas nos contextos de educação formal (PHILLIPSON, 2014).

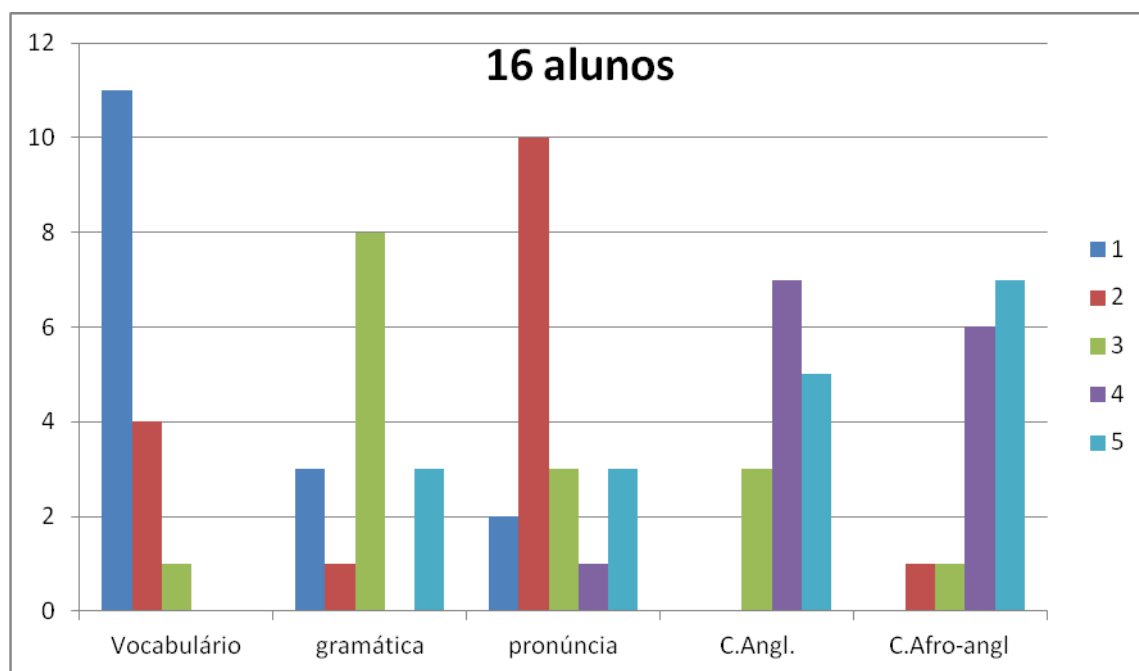
Conforme sustenta Rodrigues (2011), existem esforços pela valorização e proteção das línguas africanas maternas, realizados por intelectuais, igrejas, comunidades, editoras e Organizações Não Governamentais (ONG) em todo o continente. As principais questões defendidas por estas lideranças dizem respeito, principalmente, à importância das línguas maternas na educação e sugerem algumas possíveis soluções, todas voltadas para políticas públicas e ações que contribuam para o desenvolvimento das línguas africanas, favoreçam o pluri-linguismo e reforcem a diversidade cultural, conforme sugere a declaração da Unesco, *Educação em um Mundo Multilíngue*.

O reconhecimento dessa demanda é de grande relevância, uma vez que aponta para uma democratização linguística, funciona como prática de resistência ao imperialismo linguístico e compreende a importância das línguas, independentemente do status de língua majoritárias ou minoritárias, em um continente multicultural e plurilinguístico como a África.

3.4 “O que quer, o que pode essa língua” inglesa na sala de aula?

Inspirada na composição de Caetano Veloso, *Língua*,³ tomei emprestada a frase “O que quer, o que pode essa língua” para intitular esta seção com o intuito de dialogar com os conhecimentos da língua inglesa que foram discutidos até então, situando-os em contexto de escola pública brasileira, uma vez que, neste capítulo, trata-se da forma como essa língua se apresenta no mundo. Exponho o ponto de vista dos aprendizes a partir da interpretação dos dados coletados nos instrumentos de pesquisa, trazendo algumas questões do questionário diagnóstico aplicado na pesquisa, em comparação com outras questões do questionário de resultados. Assim, as duas primeiras questões que trago investiga como os(as) alunos(as) veem o ensino de língua inglesa quanto à importância de conteúdos e temas abordados. Vejamos nos gráficos 1 e 2, os quais representam as respostas de 16 participantes para as duas primeiras perguntas do questionário: “Questão 1: Enumere de 1 a 5 quanto à ordem de importância do que se deve estudar na aprendizagem de inglês”:

Gráfico 1: O olhar dos estudantes sobre os conteúdos

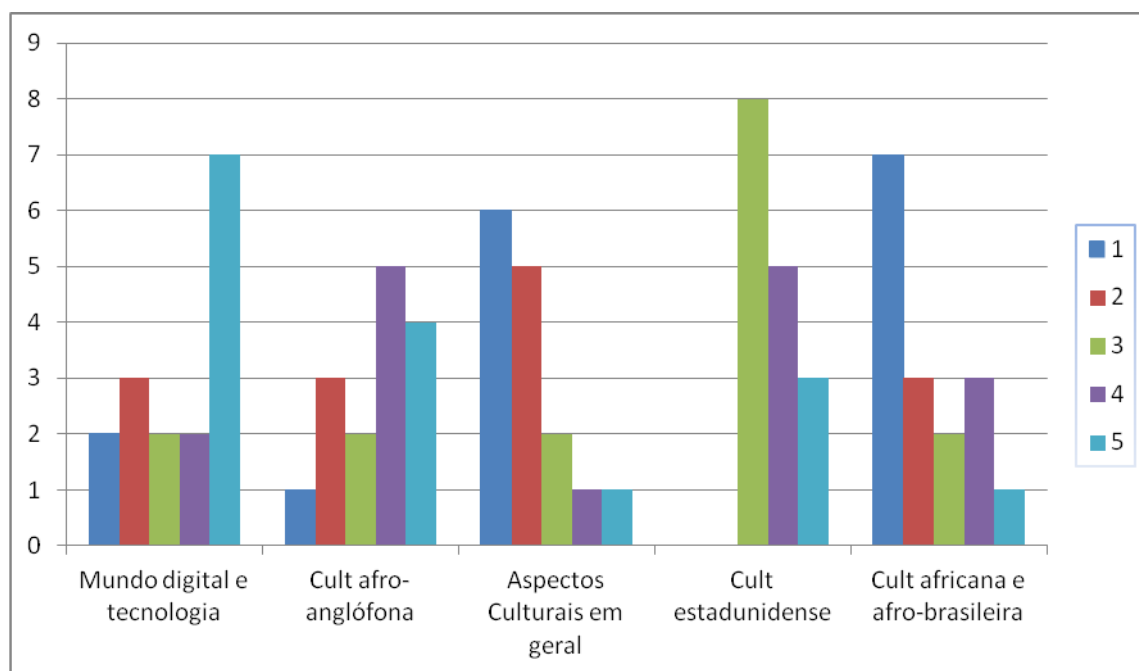


Fonte: da autora.

³ **LÍNGUA**. [Compositor e Intérprete]: Caetano Veloso. In: Velô. CD, faixa 11. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44738/> Acesso em: 15 maio 2019.

Observa-se no gráfico 1 que os dois últimos itens referentes às culturas de países anglófonos e afro-anglófonos foram consideradas praticamente sem relevância concernente ao conteúdo, enquanto vocabulário, pronúncia e gramática recebem grande destaque. É sabido que conhecimentos culturais são levados para sala de aula como contexto para conteúdos linguísticos, no entanto, se não fizerem parte dos objetivos de ensino, logicamente passarão despercebidos, como comprovado no gráfico. Está muito evidente também que conteúdos gramaticais não são muito importantes na visão deles(as), aprendizes de inglês, mas ainda são conhecidos e considerados como conteúdos, ou seja, isto comprova aquela constatação de que assuntos relacionados à matriz africana não se vinculam ao ensino de língua inglesa, tendo sido esta uma das motivações para iniciar esses estudos. A seguir, analisamos o gráfico resultante da “Questão 2: Enumere de 1 a 5 quanto a ordem de importância dos temas abordados nas aulas de inglês”:

Gráfico 2: O olhar dos estudantes sobre os temas



Fonte: da autora.

Este esboço de resultados indica muitas possibilidades interpretativas. Primeiro, estes indivíduos demonstram pouca familiaridade com a ideia de temas ou temáticas específicas nas aulas de inglês. Segundo, apontar “Povos e Culturas africanas e afro-brasileiras” como muito

importante pode ter sido em consequência de valores ligados a patriotismo ou nacionalismo. Já no que se refere a estudar sobre “Povos e culturas estadunidenses”, nota-se que foi dado um grau de importância razoável, talvez devido a uma relativização deste tema ao ensino de inglês, por conta do imperialismo que acompanha essa língua.

Diante disso e das discussões tecidas no próximo capítulo, reconheço que ensinar inglês é uma tarefa complexa que implica em levar para a sala de aula muito mais que uma metodologia para desenvolver habilidades linguísticas e comunicativas. Dentro de uma concepção que compreende língua como cultura, é pertinente abordar diversas culturas como temática nas aulas de inglês, pois a língua é meio de interação social. O espaço escolar é composto por indivíduos diversos, em seus modos de ensino-aprendizagem, suas visões de mundo. Esse espaço integra também diferentes motivações e objetivos de apropriação da língua, é um *locus* legítimo de produção do conhecimento, o qual, por sua vez, corre o risco de ser alienado e alienante se não partir de uma ação reflexiva e crítica, que problematize ideologias reveladas através da língua.

4. ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para discorrer sobre ensino de língua inglesa, é importante relembrar o viés político e ideológico inerente ao processo de expansão dessa língua no mundo e situar o Brasil como país do *expand circle*⁴ (círculo em expansão). Rajagopallan (2009, p. 17) afirma que “o ensino de língua de maneira geral, e em especial de línguas estrangeiras, faz parte da política linguística em vigor num determinado país”, devendo o ensino de língua estrangeira ir além do que determina a teoria linguística, tendo em vista aspectos sociopolíticos e coordenadas geopolíticas, as quais, por sua vez, influenciam tanto o comportamento linguístico do cidadão quanto políticas linguísticas adotadas pelo governo.

Nesse sentido, deve-se colocar em cena o histórico imperialismo linguístico do inglês, descortinando seus mecanismos de legitimação a começar por empreender ações de descentralização das culturas consideradas hegemônicas na sala de aula, rompendo com paradigmas tradicionais do ensino de língua. Refiro-me, especificamente, a fazer valer uma prática intercultural no ensino de língua inglesa, que abra espaço para a diversidade cultural deste idioma, reconhecendo a heterogeneidade do uso da linguagem.

Em diálogo com alguns autores, Siqueira (2008) argumenta sobre o lugar da cultura no ensino de língua estrangeira e reforça a visão de Rajagopalan (2006 *apud* SIQUEIRA, 2008), o qual aponta a necessidade de “enxergar o ensino de língua como algo preponderantemente político”, e de Leffa (2005 *apud* SIQUEIRA, 2008) que afirma que “o modelo de ensino com ênfase apenas nas questões metodológicas já está esgotado”. Seguindo essas considerações, Siqueira (2008, p. 100) defende que

É fato que a pedagogia mundial de inglês como LE, desde os seus primórdios, esteve praticamente calcada em paradigmas importados dos países do *círculo central*, difundidos em escala global, e sempre emcampou suas teorias de aquisição de segunda língua, seus métodos de ensino, modelos curriculares, livros didáticos e materiais complementares impregnados de conteúdos voltados para a cultura alvo, contando com a aquiescência de muitos profissionais que, de alguma maneira, se furtaram em exercitar sua competência intercultural crítica.

Essa perspectiva de ensino de línguas, do exercício da competência intercultural mencionada pelo autor, expõe desafios a serem superados pela escola, principalmente por

⁴ Um dos círculos concêntricos da expansão mundial do inglês, classificados por Kachru (1985 *apud* SIQUEIRA, 2008), apresentados no próximo capítulo.

professores. Isso inclui a preparação de material didático, a escolha de metodologias a serem adotadas, as concepções de ensino de língua, articulados com um pensamento crítico sobre os objetivos de ensino e sobre quem são os sujeitos que aprendem. Para isso, são necessárias práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade social dos educandos e com as nuances de transformação econômica, política e cultural da sociedade.

O ensino de inglês como língua estrangeira não pode ser estático, preso a padrões pré-definidos pelo sistema educacional, os quais mantêm os objetivos atrelados a um ideal de globalização. O prestígio dessa língua no mundo e seu reconhecimento como meio de comunicação que promove a ascensão social e econômica tem predominado nos propósitos de ensino e aprendizagem. Essa visão tem sido reforçada por concepções de ensino de língua balizadas pela pedagogia crítica de Freire, as quais fundamentam uma educação cidadã, libertadora, comprometida com a “práxis ação-reflexão”, bem como por práticas que incorporaram perspectivas multiculturais e interculturais engajadas com a conexão do aprendiz com o mundo em âmbito local e global, com criticidade, sem perder de vista suas identidades.

4.1 Ensino de Língua Inglesa Intercultural: um caminho possível?

Considero relevante abordar, neste subcapítulo, alguns aspectos sobre a educação intercultural, ampliando a discussão sobre ensino intercultural de língua em diálogo com minhas experiências e escolhas pedagógicas planejadas para inserir, nas aulas de língua inglesa, conhecimentos sobre a história e as culturas afro-anglófonas e afro-brasileiras, respaldadas pelas diretrizes da Lei nº 10.639/03.

Candau (2009) discorre sobre educação intercultural começando pela afirmação de sua origem na América Latina, em meados da década de 1970, como referência à educação escolar indígena. Segundo a autora, a educação intercultural se desenvolveu no continente latino-americano, em quatro etapas, iniciando ainda em contexto da colonização, “caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas” (CANDAU, 2009, p. 4), depois, por práticas de assimilação e de bilinguismo. Também contribuíram para ampliar a concepção de educação intercultural, os movimentos negros latino-americanos, a educação popular realizada na América Latina, a

partir de 1960, e ainda o reconhecimento da sociedade como multicultural, conforme conta a autora:

Um quarto movimento que promove a importância da questão multicultural no continente se relaciona ao fato de, ao longo de 1980 e 1990, inúmeros países latino-americanos terem reconhecidos em suas Constituições, o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Como consequência, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais. Neste sentido, as diferentes reformas na área de educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais. (CANDAU, 2009, p. 3).

Candau (2009, p. 3) imprime uma crítica a esse avanço e explica tensões relacionadas a concepções da perspectiva intercultural, definindo como interculturalismo funcional aquele que “não questiona o modelo sócio-político vigente dos países de lógica neo-liberal”, de modo a favorecer a coesão social de assimilação de grupos socioculturais subalternizados a culturas hegemônicas. Em contraposição, a interculturalidade crítica problematiza as diferenças socioculturais historicamente construídas. E, ainda segundo a autora, pode-se afirmar que essa perspectiva

[...] aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2009, p.4).

Junte-se a isso a visão de Walsh⁵ (2009), que compreende a interculturalidade como esforços conjuntos para o desenvolvimento de um país e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural, esclarecendo que os variados contextos e interesses sociopolíticos, muitas vezes opostos, tornam a compreensão desse conceito ampla e difusa. Por isso, essa mesma autora explica o uso e o sentido contemporâneo e conjuntural da interculturalidade a partir de perspectivas distintas. Ela inicia pela interculturalidade relacional, que se refere ao contato e intercâmbio entre culturas, criticada por ela mesma por ocultar ou minimizar o conflito e os contextos de poder das relações. Depois, ela trata da perspectiva funcional, entendendo-a, em concordância com Candau (2009), considerando o reconhecimento da diversidade cultural como uma nova estratégia de dominação, uma vez

⁵ *Interculturalidad crítica y educación intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009* (tradução minha).

que ela reconhece as diferenças, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional. Por último, Walsh (2009) discorre sobre a perspectiva intercultural crítica, a partir do problema estrutural colonial racial e não da diversidade cultural, ou seja, ela parte do reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura colonial de poder, como ela mesma explica:

A partir desta posição, a interculturalidade é entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que é construído a partir do povo - e como uma demanda de subalternidade -, em contraste com o funcional, que é exercido a partir de cima. Apoia e requer a transformação de estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de diferentes condições de ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver. (WALSH, 2009, p. 3, tradução minha).⁶

Nesse sentido, a interculturalidade é pensada como projeto anti-hegemônico de desconstrução de representações ideológicas de dominação cultural e política da sociedade, que dá ênfase às diferenças das estruturas coloniais de poder, de modo a construir um novo cenário para a diversidade cultural e relações igualitárias coexistirem.

Direcionando o olhar para a língua inglesa e seu histórico de hegemonia, ela pode ser vista também como um instrumento ideológico a serviço das relações de poder, o que reafirma a responsabilidade de quem a ensina. O profissional deve levar para a sala de aula, além da diversidade cultural representada pelo idioma, o pano de fundo de sua empreitada colonialista, ou seja, “da mesma forma que temos de lidar com o uso global da língua inglesa, também temos de tratar de sua colonialidade” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135).

Assim, dentro de uma concepção de língua como poder, como cultura, o ensino de língua deve ser orientado por uma perspectiva intercultural, conforme conceituação cedida por Mendes:

A Abordagem Intercultural pode ser resumida como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da

⁶ Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (WALSH, 2009, p. 3).

aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas. (MENDES, 2008, p. 2).

Desse modo, compreendo o ensino intercultural como um conjunto de ações dos agentes do processo educativo, reconhecendo que esses, por sua vez, devem estar comprometidos com os objetivos de aprendizagem, buscando meios para efetivá-la numa interação significativa para todos. A autora amplia o entendimento sobre essa perspectiva, explicando sua visão acerca do que denomina de qualificação intercultural:

Em primeiro lugar, o sentido que atribuo à qualificação intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados. (MENDES, 2008, p. 4).

Refletindo junto a Mendes (2008), lembrei-me de uma situação ocorrida em sala de aula, que agora trago para melhor explicitar essa perspectiva de ensino de língua. Até pouco antes de conhecer esse conceito, adjetivava minha prática como reflexiva, conforme a práxis pedagógica preconizada por Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Assim, não foi difícil compreender os princípios da perspectiva intercultural, pois sua base também é dialógica e propõe reflexão e ação. Pouco antes de iniciar o mestrado, planejei uma atividade de intercâmbio cultural entre meus alunos(as) da 1ª série e estudantes de uma *high school* americana, NMH⁷. A maioria dos adolescentes era branca, mas havia duas meninas negras. Na hora de formar os grupos para realizar as atividades, um dos alunos escolheu o grupo onde estavam as duas meninas negras por acreditar que elas falavam português, que eram brasileiras e isso facilitaria a interação.

Essa situação me fez refletir muito sobre quais conhecimentos meus alunos precisavam apropriar-se antes daquele encontro, o quanto os conteúdos daquela aula poderiam construir sentido para aprendizagem daquele aluno e de outros, os quais não expressaram suas ideias equivocadas e homogêneas como ele o fez, mas, igualmente, não sabem que o inglês é língua de preto também. Isso mostra a pertinência de professores de línguas trazerem para sua

⁷ Northfield Mount Hermon School, commonly referred to as MNH, is a co-educational College preparatory school for both boarding and day students in grades 9-12 and postgraduates.

prática a consciência, a noção de sua própria concepção de língua e de sua concepção de ensino de língua, como também, estarem preparados para lidar com as crenças de aprendizagem de língua que se apresentam na sala de aula.

4.2 Pensamento e ação intercultural: produzindo o material didático

Apresento, nesta subseção, a análise do material didático produzido, discuto seus aspectos interculturais desde o planejamento com base nas reflexões e observações realizadas antes e depois das aulas ministradas, nas anotações do diário de campo e nas produções dos (as) estudantes, contemplando os objetivos específicos desta dissertação.

Antes de começar a geração de dados, produzi o material didático de acordo com o planejamento pedagógico. Eu já sabia quem seria meu público, já conhecia o contexto e já havia definido os objetivos desta pesquisa. Antecipei os planos de aula para atender às exigências do CEP. No entanto, por conta do caráter dinâmico de uma prática reflexiva e da carência, anteriormente mencionada, de materiais didáticos afro-centrados, os planos de aula foram modificados, nem sempre na íntegra, conforme os resultados depreendidos do questionário diagnóstico e das observações das aulas, de modo que, uma aula influenciava revisões ou mudança do planejamento da aula seguinte.

Apresento, então, o material didático produzido, optando por explicar os objetivos pedagógicos desta proposta. Tratarei, aqui, de alguns pontos da aula pertinentes à discussão sobre ensino de língua inglesa, em diálogo com a perspectiva intercultural. Optei por uma forma sequenciada das aulas e as enumero de 1 a 8. Quando necessário, exibio os planos de aulas completo, do contrário, apresento no corpo do texto apenas o trecho que interessa para a discussão. É importante ressaltar que os nomes dos participantes foram substituídos por nomes de personalidades negras, mencionadas em nota de rodapé, utilizados sem correspondência de gênero.

4.2.1 Aula 1

Quadro 2: Plano da Aula 1

Aula 1 - Duração: 110 minutos	
CONTEÚDOS	Substantivos com sentidos ideológicos e alguns conceitos, como: identidade, africanidade, raça, etnia, embranquecimento, empoderamento.

OBJETIVOS	Discutir sobre aspectos ideológicos dos substantivos raça, etnia, embranquecimento, empoderamento e refletir sobre pertencimento étnico-racial.
PROCEDIMENTOS	Os alunos (as) irão ouvir a música <i>Redemption Song</i>, de Bob Marley, e ler a letra; a professora pergunta se alguém conhece a música e o que sabem sobre o cantor para enfatizar sua origem afro-anglófona. Depois, pede que os alunos leiam novamente a letra da música e destaquem palavras, frases ou trechos para comentarem o que entenderam. Após 15 minutos, a professora media os comentários, dando início com algum voluntário, escreve as palavras citadas pelos alunos no quadro e vai acrescentando outras palavras que não estão na música, mas fazem parte do que está sendo discutido (empowerment; equality, inequality, freedom; black people; white people; race; identity). Depois, pede que os (as) alunos (as) comentem seus próprios conceitos ou ideias sobre as palavras listadas, continuando a discussão. Para finalizar, ouvir a música outra vez. Enquanto ouvem a música, produzem um cartaz, colando a palavra e o respectivo conceito em inglês.
AValiação	Observar o interesse dos (as) alunos(as) pelo tema e a criticidade das ideias.
RECURSOS	Quadro, piloto, atividade xerocopiada.

Fonte: da autora.

Quadro 3: Música *Redemption Song*, de Bob Marley

REDEMPTION SONG	CANÇÃO DA REDENÇÃO
Old pirates, yes, they rob I Sold I to the merchant ships Minutes after they took I From the bottomless pit But my hand was made strong By the hand of the Almighty We forward in this generation Triumphantly Won't you help to sing These songs of freedom? Cause all I ever have Redemption songs Redemption songs Emancipate yourselves from mental slavery None but ourselves can free our minds Have no fear for atomic energy Cause none of them can stop the time How long shall they kill our prophets While we stand aside and look? Some say it's just a part of it We've got to fulfill the Book Won't you help to sing	Velhos piratas, é, eles me roubaram Me venderam para os navios mercantes Minutos depois deles me tirarem do porão sem fundo Mas minha mão foi feita forte Pela mão do Todo-Poderoso Seguimos nessa geração Triunfantemente Você não vai ajudar a cantar Essas canções de liberdade? Pois tudo que já tive Canções de redenção Canções de redenção Emancipem-se da escravidão mental Ninguém além de nós mesmos pode libertar nossa mente Não tenha medo da energia atômica Porque nenhum deles pode parar o tempo Por quanto tempo vão matar nossos profetas, enquanto ficamos parados olhando? uh! É, alguns dizem que é só uma parte disso Temos que completar o livro

These songs of freedom? 'Cause all I ever have Redemption songs Redemption songs Redemption songs	Você não vai ajudar a cantar Essas canções de liberdade? Pois tudo que já tive Canções de redenção Canções de redenção Canções de redenção
---	---

Fonte: Vagalume.com⁸

Quando Bob Marley fala “emancipate yourselves from mental slavery” (emancipem-se da escravização mental), na música acima, sua voz imperativa parece dizer “decolonize your minds” (descolonizem suas mentes). A letra da canção é bastante simbólica para tratar de escravização e de colonização. Sua lírica é tão significativa que, na aula, um aluno perguntou se Bob Marley foi escravizado. Para esclarecer essa dúvida, conversamos sobre ancestralidade, afro-descendência e um pouco sobre a vida do cantor. E esse foi o primeiro gênero discursivo que escolhi para compor o material que produzi para as aulas dessa pesquisa, decidi iniciar com ele para garantir a motivação dos participantes.

O propósito dessa aula era exatamente refletir sobre pertencimento étnico-racial. A situação de interação entre os(as) estudantes do projeto de intercâmbio, narrada na subseção anterior, até hoje me faz refletir sobre muitos aspectos, por exemplo, a hegemonia da língua inglesa difundida nas salas de aula, onde mostram culturas de brancos como modelo, o falar do branco nativo como ideal e que concede a posse do idioma inglês aos povos dos países do *inner circle*⁹. Além disso, inquieto-me com a realidade de estudantes afrodescendentes não saberem falar de sua origem étnica por conta da dificuldade de lidar com o assunto, já que o racismo velado em nossa sociedade é fato e está presente na escola. Trabalhei com a música de Bob Marley com foco na compreensão da letra, discutindo os conceitos de raça, etnia, identidade e seus aspectos ideológicos, tendo em vista os impactos que essa primeira discussão traria para os (as) estudantes refletirem sobre suas origens.

Estou de acordo com Paraquett (2010, p. 143) quando ela afirma a importância da identidade cultural para o(a) estudante obter êxitos na escola, pois,

[...] apenas um aprendiz que tenha referências quanto à sua identidade cultural poderá obter bons resultados no processo de aprendizagem. O problema, no nosso caso, é que trabalhamos com línguas estrangeiras e,

⁸ REDEMPTION song. [Compositor e Intérprete]: Bob Marley. In: Uprising. CD, faixa 10. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/bob-marley/redemption-songs-traducao.html> Acesso em: 07 maio 2019.

⁹ Círculo central: refere-se às bases tradicionais do inglês, onde o idioma é a língua materna do país. (Austrália, Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Nova Zelândia e Reino Unido). (SIQUEIRA, 2008, p. 59).

nesse sentido, pode parecer que o sentimento de pertencimento poderia estar na cultura estrangeira. E é claro que estou propondo exatamente o contrário. Ou seja, a identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive.

Nesse sentido, acredito que a música e algumas informações biográficas básicas do cantor/compositor teve uma função maior como representação cultural, do que propriamente pelo sentido do texto. Obviamente, isso se deve ao enfoque dado aos objetivos pedagógicos, já mencionados. Procurei enfatizar a origem jamaicana de Bob Marley, sua fama como maior ícone do reggae (os estudantes o veem assim, esses são dados citados por eles (as), durante a aula) e, principalmente, conduzi a discussão para os(as) alunos(as) compreenderem aspectos históricos e geográficos que nos aproximam culturalmente. Apontei a colonização do Brasil pelos portugueses e situei a Jamaica como país colonizado por britânicos que, assim como o Brasil, recebeu africanos escravizados.

4.2.2 Aula 2

Ainda com o foco em discutir criticamente o pertencimento étnico-racial escrevi um texto de apresentação pessoal em inglês, intitulado *Who am I* (Quem sou eu?) para iniciar a aula do segundo encontro. Esclareço que, nessa segunda aula, não traduzimos o texto, fizemos a leitura e compreensão em inglês. Abaixo apresento o texto em inglês e em português:

Quadro 4: Texto *Who am I* (Quem sou eu?)

Texto em inglês	Texto em português
“I am Andiara Nascimento. I am Afro-Brazilian, I am from Bahia, Brazil, I live in Praia do Forte and work at Alaor Coutinho school. I am English teacher. My favorite hobby is chat on the internet. I have some foreigner friends. I talk to an Afro-American and a Nigerian friend, we talk in English by video call. I like to share some cultural information with them. I want to know more about the African and American continents. Chat in English is a way to enhance the language and know others ways of life around the world”.	“Eu sou Andiara Nascimento. Sou afro-brasileira. Sou da Bahia-Brasil, moro na Praia do Forte e trabalho no Colégio Alaor Coutinho. Sou professora de inglês. Meu hobby preferido é bater papo na internet. Tenho alguns amigos estrangeiros. Converso com um amigo afro-americano e um nigeriano. Eu quero saber mais sobre os continentes africano e americano. Conversar em inglês é um meio de aprimorar a língua e conhecer outros modos de vida pelo mundo.”

Fonte: da autora.

No início da aula, perguntei ao grupo se alguém usa a língua inglesa para conversar em rede social com pessoas estrangeiras. A resposta em geral foi negativa. Expliquei que apresentaria um texto que produzi para me apresentar para a turma como se aquele fosse nosso primeiro dia de aula. Então, exibi o slide e iniciamos a leitura do texto. A maioria considerou o texto de fácil compreensão. Após a leitura, entreguei uma página de atividade escrita para identificar e listar as nacionalidades presentes no texto. Depois, no quadro, escrevi as nacionalidades destacadas e ditadas pelos(as) alunos(as) e seus respectivos países. Perguntei outros nomes de países onde o inglês é língua oficial e fomos ampliando a lista. Escrevi a palavra *Brazilian* e *Afro-Brazilian* junto a *Brazil* e *American* e *Afro-American* junto ao nome *USA (United States Of America)*. Discutimos sobre nossa origem Afro-Brasileira, falamos da colonização e da vinda de africanos para o Brasil com os portugueses. Aproveitei para discutir o que é ser afro-anglófono, falamos dos britânicos que colonizaram países africanos, impondo a língua inglesa como língua oficial e que levaram africanos escravizados para outros continentes como a América e a Europa. Para finalizar, exibi o vídeo do Youtube, *Identity: Do you identify yourself as African or British*¹⁰, com jovens afro-anglófonos, em uma entrevista de rua, em Londres, falando sobre nacionalidade, origem, pertencimento, os quais respondiam a pergunta: *Do you identify yourself as African or British?* (Você se auto identifica como Africano ou Britânico?).

O vídeo não foi de fácil compreensão. No começo, para facilitar, deixei assistirem usando fone de ouvido e os *crhomes books* individuais. Expliquei que os jovens entrevistados eram africanos ou afrodescendentes que vivem em Londres, assim, o inglês que eles falam é *afroenglish*, assim como eu falo inglês com marcas do meu sotaque latino.

Quando preparei essa aula, julguei o texto muito simples e curto, porque já havia trabalhado o conteúdo linguístico gramatical durante as aulas da primeira unidade, que aconteceram antes de dar início a esta proposta. Mas, acreditei que levar um texto curto, com baixo grau de dificuldade, seria ideal para motivar a turma até o momento final da aula, que consistia em assistir um vídeo totalmente falado em inglês. Normalmente, eles(as) rejeitam isso, mesmo sendo vídeos curtos ou filmes legendados, um ou outro sempre diz com indiferença, algo do tipo: “não sei falar português, quanto mais inglês”.

Realmente, consegui motivar a turma, eles(as) participaram da aula desde o começo com satisfação por compreenderem o texto escrito e oral, pronunciaram as nacionalidades e

¹⁰ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=c8GIFY1jDxU&list=PLbNaIdCVDtNbiEEKI1yuzXDdDb_LWyMfA&index=9&t=0s Acesso em: 04/11/2018

citaram nomes de países afro-anglófonos, contribuíram mencionando algumas informações históricas sobre o Brasil e a colonização britânica, dialogaram com as representações identitárias dos textos e do vídeo, uma vez que interpretaram, compararam e espelharam-se em vários aspectos culturais apresentados, através da língua em uso e de conhecimentos culturais da língua em questão.

Segundo Canen (2007, p.102) o professor engajado com uma perspectiva multicultural crítica pós-colonial deve propor tarefas que exijam crítica cultural, nas quais os (as) alunos (as) tentem identificar vozes silenciadas e/ou estereotipadas em livros didáticos e outros materiais, como também, pode buscar outras atividades que dirijam a atenção dos(as) estudantes a aspectos que fazem parte da construção de suas próprias identidades. A autora se refere a estratégias plurais, como proposta de cidadania crítica e democrática, que vão além de perspectivas folclóricas de apreciação de riquezas culturais. Refletindo criticamente nessa direção, exponho a aula 3, sobre cultura afro-baiana.

4.2.3 Aula 3

Obtive a informação que haveria na escola uma agenda do projeto *Escolas Culturais*¹¹ com exibição do filme *Besouro*¹², no auditório da escola. O evento contaria com a presença do ator Leno Sacramento¹³ em roda de conversa sobre protagonismo do negro na mídia. Elaborei um roteiro para os(as) alunos(as) assistirem ao filme, destacando os seguintes aspectos e, em seguida, apresento aqui o diário de nota dessa terceira aula.

Quadro 5: Roteiro do filme *Besouro*

1. Qual a condição do negro brasileiro retratada no filme?
2. Como a religiosidade é tratada no filme?
3. Qual aspecto cultural apresentado no filme você destacaria como símbolo de

¹¹ O Projeto Escolas Culturais foi desenvolvido por meio da iniciativa interinstitucional firmada entre as Secretarias da Educação (SEC), Secretaria de Cultura (SecultBA) e Secretaria de Justiça Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS), com o objetivo de fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas e as experiências culturais em comunidades locais e nos diversos territórios. Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=164> Acessado em: 22 abr. 2019.

¹² O filme *Besouro* conta a história de Manuel Henrique Pereira, homem negro, órfão que veio a ser um dos grandes mestres da capoeira. Retrata a histórica luta contra o preconceito racial e a intolerância religiosa no Brasil. Foi lançado em 30 de outubro de 2009, no Brasil, com direção de João Daniel Tikhomiroff. Disponível em: <https://www.infoescola.com/cinema/besouro-filme/> Acesso em: 05 abr. 2019.

¹³ Ator, negro, soteropolitano, ingressou no teatro desde 1996, com o Bando de Teatro Olodum, protagonista do filme *Besouro*, atuou nos espetáculos *Cabaré da Raça*, *Ó pai Ó*. É blogueiro de assuntos polêmicos sobre o negro na sociedade. Disponível em: <http://desdequeeuemeentendoporgente.blogspot.com> Acesso em: 01 ago. 2018.

resistência à escravidão?
4. Como a mulher negra é representada no filme?

Fonte: da autora.

Quadro 6: Diário de Nota da Aula 3

Anotações Pedagógicas:
A atenção e o interesse dos (as) alunos (as) foram excelentes. Uma aluna evangélica pediu para sair da sala, incomodada com a representação de orixás, saí junto com ela e expliquei que é importante conhecer melhor a cultura afro-brasileira; ela retornou e assistiu ao filme até o término. No final, o ator agradeceu a presença dos estudantes, pois, poucos estudantes de outras turmas compareceram ao auditório, e somente a minha turma ficou lá até o final. As perguntas foram geradas em torno do desafio de ser ator negro; sobre a representação do negro na mídia, que ele respondeu falando do começo da carreira com o <i>Bando de Teatro Olodum</i> . Comentou sobre o <i>blackface</i> , prática de desvalorização do potencial artístico do negro e caracterização da pessoa não negra para representar, estar no lugar que deveria ser ocupado pelo negro.

Fonte: da autora.

Essa aula rendeu mais do que o esperado. A construção de significados começou com o filme e continuou pelo diálogo entre o ator, os (as) estudantes e a professora/pesquisadora. O filme revela a capoeira e o candomblé, práticas de resistência do povo negro, em contexto pós-escravidão no Brasil. Traz como linha de fundo a força da mulher negra que reage a violência sexual do homem branco.

É interessante mencionar quanto conhecimento novo essa experiência me trouxe. Primeiro, a aluna que teve medo da imagem do orixá, Exú, parecia ter a intenção de desestabilizar a turma. Trata-se de uma participante da pesquisa, cuja orientação religiosa e familiar a impedia de participar de toda e qualquer expressão cultural de referência africana ou afro-brasileira. Discorro sobre isso no capítulo 5, mostrando que a participação dela nas aulas subsequentes contribuiu muito, segundo a mesma, para desconstruir estereótipos e conhecer melhor sua própria história. Esse dado revela os impactos causados pela interação com os conhecimentos afro-culturais na aula de inglês.

Posteriormente, chamo atenção para as atitudes racistas de educadores(as), colegas, que não valorizaram a ação educativa oferecida pelo projeto *Escolas Culturais*, que trouxe em linha de frente um ator negro e um tema de combate ao racismo. Vejo isso como racismo institucional explícito.

Leno Sacramento agradeceu pela presença da turma até o fim do filme e por terem esperado a hora do bate-papo. A conversa seguiu em tom de resistência, trazendo à tona uma experiência de sucesso e satisfação pessoal da vida profissional de um grupo de teatro, representativo de um grupo étnico invisibilizado historicamente. O ator desmascara o discurso colonialista que coloca o povo negro em lugar de subalternidade, problematiza as condições

sociais do negro desde o período pós-escravidão até os dias atuais, devolvendo o seu lugar de fala nesse debate.

Na aula seguinte, discutimos as impressões sobre o filme com base no roteiro entregue na ocasião. Os comentários foram bastante pertinentes com a abordagem do filme. Os(as) alunos(as) demonstraram ter gostado muito do filme e da experiência de conhecer e conversar com um ator brasileiro, baiano, negro. Seus comentários orais e escritos revelaram uma interpretação crítica e um entendimento dos aspectos da cultura afro-brasileira apresentados no filme. A avaliação dessa aula focou justamente na participação do grupo nos momentos de discussão sobre os aspectos temáticos sugeridos no roteiro, pretendendo a partir daí planejar as próximas aulas com abordagem mais direcionada para religiosidade, gênero, representações e estereótipos racistas.

4.2.4 Aula 4

Essa aula foi planejada com base nas observações da aula anterior. Preocupada com a reação da aluna diante da caracterização de Exú no filme, orixá do candomblé, e por perceber a indignação da turma sobre a ideia de *blackface*, considerei mais didático prosseguir com a reflexão sobre o povo negro na sociedade racista, como também, levar para a sala de aula, elementos representativos da imagem do negro para dar continuidade às discussões, apontando para o racismo velado, reproduzido não somente por discursos pejorativos, mas também por imagens que inferiorizam o negro. Então, para diversificar os gêneros discursivos das aulas optei por trabalhar com imagens veiculadas na mídia, que geram polêmicas e, muitas vezes, os(as) estudantes não interpretam as mensagens racistas mais explícitas e acabam por fortalecer o mito da democracia racial.

Ao afirmar o poder que a imagem tem de atingir nosso subconsciente e de formular conceitos que se manifestam aparentemente desvinculados dela, mas atribuindo sentido ao nosso modo de enxergar a vida, as pessoas e o mundo, a autora Roseni Reis (2009), em seu trabalho intitulado de *Leitura Imagética, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores de Línguas*, chama a atenção de professores para a relevância de se trabalhar com leitura imagética. Reconhecendo a função ideológica desses recursos, ela argumenta:

A necessidade de desenvolvermos a sensibilidade dos educandos quanto à leitura imagética, no que diz respeito às questões étnico-raciais, justifica-se, entre outros motivos, pelo fato de que proliferam, em diversas instâncias sociais, os grupos que apregoam a supremacia da “raça branca”, causando,

assim, conflitos étnico-raciais que desestabilizam a ordem social e comprometem a convivência harmoniosa entre os seres. A crença na existência da hierarquia entre as raças é, na verdade, herança de um cientificismo equivocado, desenvolvido no início do século XIX, que defendia a ideia de superioridade, tanto genética quanto cultural, dos indivíduos brancos. (REIS, 2009, p. 58).

Corroborando com a ideia de Reis (2009), destaco que essa quarta aula teve o objetivo de estimular uma leitura crítica de imagens sobre o negro na sociedade contemporânea e desconstruir estereótipos pejorativos do povo negro na mídia. Os procedimentos também foram desenvolvidos com propósito específico de promover interação e cooperação durante a aula. Assim, apresento a seguir o diário de notas referente a essa aula:

Quadro 7: Procedimentos da Aula 4

- Organizar a sala em círculo com a ajuda dos (as) alunos (as);
- Distribuir imagens coloridas, impressas em formato A4, sendo que as imagens são repetidas duas vezes, para depois formar dupla por imagem igual;
- Após a apreciação e alguns comentários sobre a imagem, pedir que os (as) estudantes escrevam individualmente sua compreensão/interpretação no caderno;
- Ao terminarem a interpretação escrita, formar duplas, casando as imagens iguais, devendo cada dupla, primeiro conversar, trocar ideias sobre a imagem, comparando o modo de cada um interpretar a imagem, trocando opiniões;
- Depois da leitura e discussão, cada dupla apresenta a imagem, comentando seus pontos de vistas para a turma toda.

Fonte: da autora.

Quadro 8: Diário de Notas da Aula 4

Anotações pedagógicas

Observei que os (as) alunos (as) expressam melhor suas ideias pelo gênero discursivo oral.

Foi uma aula normal até o momento de apresentar a imagem para discussão. As imagens selecionadas apresentam aspectos do preconceito racial, mas também a superação do racismo. Alguns alunos não fizeram uma interpretação crítica, apenas descreveram a imagem, outros descreveram e comentaram com criticidade. Gostei muito das análises de Martin e Chimamanda. Mas a história de Malcolm X tocou profundamente a turma toda, pois além de uma interpretação crítica da imagem, relatou sua própria experiência retratada na imagem. Emocionou a todos.

Fonte: da autora.

Apresento abaixo apenas duas imagens e o comentário escrito dos/das participantes: primeiro, o comentário de Malcolm X, no quadro 9, depois, o de Martin, no quadro 10.

Quadro 9: Imagem e comentário da participante Malcolm X¹⁴

IMAGEM E DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO DE MALCOLM X
 A imagem mostra uma menina negra, segurando uma boneca negra com a seguinte frase: Aquela sensação maravilhosa de se reconhecer nos seus brinquedos. Dificilmente as bonecas são negras, na maioria das vezes encontramos no mercado bonecas brancas e isso dá uma impressão que só o branco é bonito. A maioria das bonecas brancas são loiras de olhos azuis.	Quando eu era pequena minhas bonecas eram brancas, loiras e de olhos azuis e isso me dava um pensamento que só branco, loiro de olhos azuis era bonito. Eu me perguntava por que eu não era assim como minhas bonecas. Eu me achava feia por ser negra e passei a achar pessoas brancas de cabelo liso, lindas. Então alisei o meu cabelo porque eu achava cabelo liso bonito e o cacheado feio. Quando tinha 13 anos comecei a me aceitar, parei de alisar meus cabelos e passei a achar negros lindos assim como os brancos. Eu acho que os brinquedos também fazem as crianças terem um pensamento racista.

Fonte: da autora.

Esse relato me surpreendeu muito. Após essa aula, posso dizer que sofri e senti o racismo na alma, o que me fez retomar meu lugar de militância e me engajar com mais firmeza na luta contra o racismo. É fato que nós, professores, aprendemos também ao ensinar. Essa experiência mostra como uma criança passa por processos de formação de identidades, influenciada pela representação de mundo que a cerca, o que reforça a obrigação de professores(as) prestarem bastante atenção ao material didático e aos discursos em sala de aula. Devem estar atentos para identificar a violência provocada pelo racismo e trabalhar contra ela, ao invés de reforçar práticas racistas descomprometidas com a função social da educação.

Bell Hooks (2017, p. 67) vê uma relação entre descolonização e o processo de conscientização concebido por Paulo Freire:

Pelo fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca, parece que os negros sempre tem de

¹⁴ Malcolm X (1925-1965) foi um ativista norte-americano, um dos mais polêmicos e populares líderes do movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos.

renovar um compromisso com um processo político descolonizador que deve ser fundamental para a nossa vida, mas não é. E assim a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas.

A autora explica que conscientização, nos termos de Freire, nunca foi considerada como um fim em si, mas sempre na medida em que se soma a uma práxis significativa. Assim, conscientizar-se não significa mudar a maneira de pensar apenas, implica mudança de atitudes. A narrativa da aluna caracteriza um processo de conscientização que foi retomado na aula. Ao contar sua experiência, ela começa a pensar criticamente sobre um tempo histórico de sua vida, compreendendo melhor aspectos de uma ideologia política, econômica e social que interferiram em sua formação, seu conhecimento de mundo e interferem na construção das identidades.

Quadro 10: Imagem e análise crítica do participante Martin Luther King¹⁵

IMAGEM E DESCRIÇÃO	ANÁLISE CRÍTICA DE MARTIN
 A imagem ilustra dois negros em grandes posições diferentes em relação a empregos e cargos na sociedade. Primeiro, ilustra-se um negro na posição de jogador de futebol, situação muito comum de se ver nos quatro cantos do planeta. Logo em seguida, vê-se um negro exercendo o cargo de juiz de direito, situação que não é tão comum de se encontrar, mas deveria ser. Esse contraste mostra que inteligência e competência não são questões de raça e cor, tanto negros como brancos podem exercer qualquer profissão desejada.	O motivo de existirem menos negros exercendo cargos de suma importância como os cargos jurídicos são as barreiras e ignorância impostas pelo preconceito, preconceito esse, imposto principalmente por líderes mundiais cada vez mais nojentos, hipócritas e preconceituosos. Para combater isso é necessário o surgimento de novos grandes líderes, inteligentes, visionários e com mentes boas e abertas para nos guiar e levar a um mundo melhor, sem divisão, onde todos sejam vistos como pessoas inteligentes e capazes de alcançar seus objetivos sejam eles quais forem e sejam esses líderes o que forem, negros ou brancos, o importante é quebrar todas as barreiras impostas pelo preconceito e pelo ódio. O que importa é a determinação e o amor para cortar esse mal pela raiz.

Fonte: da autora.

¹⁵ Martin Luther King (1929-1968) foi um ativista norte-americano, lutou contra a discriminação racial e tornou-se um dos mais importantes líderes dos movimentos pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 1964.

O olhar de Martin sobre a imagem revela criticidade acerca da ideia racista de desqualificar o povo negro. Ele explica o preconceito pela imagem universal do negro em posição de destaque, jogador de futebol, em contraste com a imagem rara de um homem negro, brasileiro na posição de juiz de direito. Esse ponto de vista contribuiu muito para ampliar o debate e problematizar a origem e os objetivos de caracterizações racistas disseminadas na sociedade.

A avaliação dessa aula consistiu em observar a expressão da opinião crítica ou acrítica dos(as) participantes para conhecer melhor a visão de mundo deles(as), principalmente em relação ao tópico em pauta. Para Mendes (2008, p. 13), a avaliação intercultural “tem como foco o desenvolvimento do processo de aprendizagem e não o seu fim, assim como se preocupa com a qualidade do que foi aprendido e não com a quantidade, num contínuo movimento de alimentação e retroalimentação”. Após a observação da aula anterior, afirmo que, sob o meu ponto de vista, essa aula abriu espaço para problematizar aspectos culturais hegemônicos presentes na história que é contada sobre a África e as culturas de matriz africana.

4.2.5 Aula 5

O relato de Malcolm X e os pensamentos dos demais participantes fez lembrar *O Perigo de uma História Única*¹⁶, discurso proferido por Chimamanda Adichie¹⁷, a fim de apresentá-lo à turma na aula 5. Recorri a Adichie e ao seu discurso de resistência para continuar minha ação pedagógica, a qual eu reconheço como intercultural.

Apresentei o título do vídeo, *O perigo de uma História Única*, e pedi aos alunos que relacionassem a frase a algo pessoal ou mundial. Inicialmente, a maioria da turma entendeu que a frase significa ter direito de fala, vendo como perigoso quando apenas uma pessoa expõe seu ponto de vista. Aprovei essa interpretação, deixando para ampliar os comentários após exibição do vídeo. Apresentei o roteiro de leitura (conforme vemos no quadro 11) e expliquei que discutiríamos após a audição do vídeo.

¹⁶ Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript
Acesso em 16 jul. 2018.

¹⁷ Chimamanda Ngozi Adichie (Enugu, 15 de setembro de 1977) é uma feminista e escritora nigeriana. Ela é reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras anglófonas de sucesso, atraindo uma nova geração de leitores de literatura africana.

Quadro 11: Roteiro de leitura do vídeo *O Perigo de Uma História Única*

Você relaciona essa história com outras ou a algum fato?
Você já ouviu “histórias únicas” como no relato da autora? Comente.
Por que as pessoas acreditam em histórias únicas?
Qual é a relação entre histórias únicas e estereótipos?
Como podemos combater o “perigo de uma história única” em nossas vidas?

Fonte: da autora.

Novamente, quem abriu o debate foi Martin, em resposta à primeira pergunta, citando como exemplo a imagem da aula anterior, quando ele fez uma leitura que contradiz a tradicional afirmação de que o negro só ocupa cargo de prestígio quando é jogador de futebol. A palavra “estereótipo” era desconhecida para uns e de difícil entendimento para outros, mas conseguimos esgotar os exemplos que a explicam. A participante Malcolm X também se reportou ao exemplo da aula anterior e sua experiência com as bonecas, citando isso como “história única”, na qual ela acreditou por muito tempo, compreendendo, no final, que uma coisa (“histórias únicas”) reforça a outra (estereótipos negativos).

Para esclarecer a afirmação de minha prática como ação intercultural, dialogo com a argumentação de Walsh (2009) que concebe a interculturalidade crítica como processo, como ação contínua de construção de relações de igualdade social, compreendida como ação que descortina as estruturas ideológicas de sobreposição social, racial e epistemológica. A autora diz:

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação entre condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas, ainda mais importante é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos – que afirma a necessidade de trocar não somente as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantém a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação. (WALSH, 2009, p. 4, tradução minha).¹⁸

Nesse sentido, os aprendizes também são agentes de transformação social, pois na medida em que o indivíduo questiona as relações de poder do seu meio social, assim como

¹⁸ La interculturalidad entendida criticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (WALSH, 2009, p. 4).

Martin o faz, ele entra em um projeto anti-hegemônico, mobilizando outras vozes para a luta. No entanto, isso procede da ação pedagógica, como diz a autora, de um “projeto político, social, ético e epistêmico” do(a) educador(a). O texto de Martin funciona como um convite aos demais estudantes para entrar em um movimento de empoderamento.

É possível complementar a reflexão de Martin, que vê a necessidade do surgimento de grandes líderes, com a compreensão de que os sujeitos desse contexto podem exercer sua militância pela igualdade racial e de direitos de todos os sujeitos subalternizados. Reforço essa convocação com o que propõem Castilho e Ferreira (2009, p. 78) ao incentivar o debate sobre racismo, “a fim de dar ‘voz’ para aquelas pessoas que são oprimidas e que sentem que as suas vozes não são ouvidas”. Para isso, a autora afirma que “professores, equipe pedagógica, estudantes e a comunidade tem, porém, que aprender juntos como trabalhar colaborativamente de uma forma que seja possível acontecerem discussões em prol de uma educação anti-racista.” (CASTILHO; FERREIRA, 2009, p.78).

Essa visão contribui com a promoção da aprendizagem colaborativa, efetivada pela interação, pelo diálogo entre as minorias, entre indivíduos em processo de conscientização deles próprios e dos outros, pelos discursos de resistência das “vozes do Sul”. Ressalta-se, no entanto a importância do papel do educador de mediar a produção do conhecimento de maneira inclusiva.

4.2.6 Aula 6

As aulas seguintes contaram com aspectos linguísticos e culturais uma vez que o propósito dessa pesquisa não é dissociá-los, e sim, integrá-los, com o devido cuidado de não privilegiar culturas hegemônicas. Escolhi o gênero biografia influenciada pela sugestão de Martin quando ele fala de grandes líderes. Reconheço que os nomes de Nelson Mandela, Martin Luther King e Barack Obama são recorrentes nas aulas de inglês, quando nelas são abordados conteúdos afroculturais.

A ideia foi trazer à discussão a origem do movimento contra a segregação racial e desigualdade social sofrida pelo povo negro, pretendendo ampliar o conhecimento sobre líderes de países afro-anglófonos, apontando a África do Sul, os Estados Unidos e o Quênia como tais, de onde essas lideranças que lutaram contra o racismo e defenderam a igualdade de direitos civis, se originaram. Essa leitura pôde contribuir para desconstruir representações negativas sobre o povo negro, uma vez que apresenta dados biográficos de homens negros que

superaram ideologias de dominação e que tiveram suas vozes ouvidas, alcançando repercussão mundial até hoje.

Apresentei um texto curto em inglês com recortes das biografias de Nelson Mandela, Martin Luther King e Barack Obama. Organizei o texto com o cuidado de apresentar os aspectos comuns entre esses líderes, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 12: Textos Biográficos da Aula 6

WHO WAS NELSON MANDELA? Nelson Mandela became the first black president of South Africa in 1994, serving until 1999. A symbol of global peacemaking, he won the Nobel Peace Prize in 1993. Nelson Rolihlahla Mandela (July 18, 1918 to December 5, 2013) was a nonviolence anti-apartheid activist, politician and philanthropist who became South Africa's first black president from 1994 to 1999. Becoming actively involved in the anti-apartheid movement in his 20s, Mandela joined the African National Congress in 1942. For 20 years, he directed a campaign of peaceful, nonviolent defiance against the South African government and its racist policies. Beginning in 1962, Mandela spent 27 years in prison for political offenses. In 1993, Mandela and South African President F.W. de Klerk were jointly awarded the Nobel Peace Prize for their efforts to dismantle the country's apartheid system. For generations to come, Nelson Mandela will continue to be a source of inspiration for civil rights activists worldwide.
WHO WAS MARTIN LUTHER KING? Martin Luther King Jr. was a Baptist minister and social activist, who led the Civil Rights Movement in the United States from the mid-1950s until his death by assassination in 1968. Martin Luther King Jr. was born in 1929 in Atlanta, Georgia. King, a Baptist minister and civil-rights activist, had a seismic impact on race relations in the United States, beginning in the mid-1950s. Among his many efforts, King headed the Southern Christian Leadership Conference. Through his activism and inspirational speeches he played a pivotal role in ending the legal segregation of African-American citizens in the United States, as well as the creation of the Civil Rights Act of 1964 and the Voting Rights Act of 1965. King received the Nobel Peace Prize in 1964, among several other honors. He was assassinated in April 1968, and continues to be remembered as one of the most influential and inspirational African-American leaders in history.
WHO WAS BARACK OBAMA? Lawyer, U.S. President, U.S. Senator (1961–) Barack Obama was the 44th president of the United States, and the first African American to serve in the office. First elected to the presidency in 2008, he won a second term in 2012. Born in Honolulu in 1961, Barack Obama went on to become President of the Harvard Law Review and a U.S. senator representing Illinois. In 2008, he was elected President of the United States, becoming the first African-American commander-in-chief. He served two terms as the 44 president of the United States. Barack Hussein Obama II was born on August 4, 1961, in Honolulu, Hawaii. His mother, Ann Dunham, was born on an Army base in Wichita, Kansas, during World War II. Obama's father, Barack Obama Sr., was born of two ethnicity in Nyanza Province, Kenya. Obama Sr. grew up herding goats in Africa

and, eventually earned a scholarship that allowed him to leave Kenya and pursue his dreams of going to college in Hawai.

Fonte: adaptado de Biography.com¹⁹

Pedi que os(as) alunos(as) identificassem no texto as seguintes informações:

- As ações comuns desses líderes, voltadas para acabar com o racismo e promover a igualdade de direitos para o povo negro;
- O país de origem de cada um deles;
- A formação acadêmica e conquistas dos três líderes.

Depois, perguntei/pedi as respostas e comparamos as informações identificadas. Passei o foco da discussão para o racismo no Brasil, apontando junto com a turma nomes de líderes negros(as) e conquistas de direitos como as cotas nas universidades, ocupação de cargos políticos, a presença do negro na mídia. Foi uma aula bastante interativa. Os (as) estudantes participaram da discussão com mais maturidade e conhecimento de causa.

4.2.7 Aula 7

Seguindo o mesmo rumo, essa aula teve como objetivo refletir criticamente sobre a luta pela igualdade racial e empoderamento do negro na sociedade contemporânea, baseado nos discursos de Martin Luther King e Barack Obama. Para isso, apresentei slides com imagens e frases desses dois líderes para discutir sobre a ideologia de cada discurso, com destaque para os “sonhos” do primeiro e para a compreensão do segundo, Obama, quer dizer com a frase “Yes, we can”. Para culminar as ideias, dividi a turma em dois grupos para produzir dois cartazes, sendo: o grupo “*We have a dream*” para descrever seus próprios sonhos; e o grupo “*Yes, we can*”, descrever suas potencialidades e conquistas pretendidas. Os cartazes foram apresentados na sala de aula.

4.2.8 Aula 8

¹⁹ Disponível em: <https://www.biography.com/search?query> Acesso em: 01/09/2018

O gênero filme foi mais uma vez contemplado. Dessa vez, sem a presença de um protagonista na escola, porém, contou com a expectativa da turma que, antes de assistir ao filme, leu o texto que conta o episódio de segregação racial sofrida pela afro-americana Rosa Parks. Utilizei na aula um artigo da revista *Speak up*, intitulado de *The USA People Power*, o qual trata da segregação racial nos Estados Unidos, relembrando a experiência de Rosa Parks naquele contexto. Apliquei atividade, sequenciando pré-leitura e compreensão de texto. Juntos, fizemos uma correção coletiva, verificamos as respostas e tecemos comentários sobre as ações de resistência dessa mulher, por sua reação diante de uma ação opressora e o início de um movimento pacifista organizado por ela e por Martin Luther King.

Comentamos também sobre o posicionamento de Barack Obama, no lugar de presidente dos Estados Unidos, ao fazer referência à coragem de Rosa Parks, citando-a como exemplo de mulher empoderada, que ajudou a mudar a América. Para finalizar, contextualizando as discussões, exibi um filme compilado, intitulado, *Rosa Parks: o poder de uma pessoa*, que mostra a história dela de forma resumida, com ênfase na segregação racial explícita como marca daquele contexto histórico, nos Estados Unidos da América.

4.2.9 Aula 9 – Atividade de Intercâmbio

A última aula dessa proposta pedagógica intercultural e afro-centrada foi planejada e realizada em forma de culminância. Não posso dizer que tive sorte com as coincidências, pelo contrário, fui estratégica ao aproveitar a oportunidade da vinda do grupo de estudantes e professores da *MNH School* para visitar a escola, conhecer e interagir com estudantes de uma escola pública brasileira de mesmo nível escolar (ensino médio) e de mesma faixa etária.

Conforme pedido da coordenadora pedagógica da *Brazil Cultural*²⁰, Patrícia Burgos, planejei as atividades de intercâmbio cultural que aconteceria na escola, no dia de visita do grupo, composto por 21 estudantes, quatro professores(as) americanos(as), a coordenadora brasileira e sua assistente. Fui informada que a visita duraria três horas, incluindo o *coffee break*, e também que os(as) estudantes americanos(as) iriam cantar uma música, apresentar uma coreografia e recitar um poema.

²⁰ Brazil Cultural é uma empresa que atua no Brasil desde 2005 na área de intercâmbio e educação internacional, viagens educativas, cursos de idiomas. A instituição prepara programas acadêmicos no Brasil e em outros 5 países para universidades, escolas e instituições dos Estados Unidos. Apoia projetos educativos e sociais, assim como, integração de estudantes locais nas atividades de intercâmbio.

A primeira ideia que me ocorreu para o planejamento foi abordar a cultura afro-brasileira e afro-anglófona através da música e literatura, ou seja, levar para esse contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras (nesse caso, inglês e português), recortes dessas culturas específicas, fazendo valer a Lei nº 10.639/03, em consonância com os princípios da Abordagem Intercultural apresentados por Mendes (2008, p. 5):

O primeiro diz respeito ao modo como vemos o outro, o diferente de nós, e o mundo à nossa volta. Quando ensinamos e aprendemos uma nova língua, entram em contato mundos culturais diferentes, representados pelas culturas individuais de professores e alunos, assim como pelas línguas-culturas, culturas nacionais etc. São diferentes esferas significativas em constante interação, confronto e negociação, exigindo dos participantes do processo de aprendizagem uma tomada de posição. Para o aprendiz, a depender do modo como percebe os elementos à sua volta, o encontro pode desencadear empatia, incentivando o sentimento de cooperação, a interação e, conseqüentemente, o progresso na aprendizagem.

Esse princípio reflete diretamente na responsabilidade do professor de mediar uma ação de conhecer e interagir com o outro. No caso da vivência que promovi entre estudantes da escola pública brasileira (o contexto dessa pesquisa) e estudantes da escola americana, fiz escolhas cuidadosas e bastante criteriosas, pensando nos dois públicos. Escolhi a música *Redemption Song*, de Bob Marley, a mesma música trabalhada na aula 1, o poema *Vozes Mulheres*, de Conceição Evaristo²¹, exposta no quadro abaixo com versão traduzida para inglês, e a dramatização do discurso de Martin Luther King, apresentada por alunos(as) de uma turma de 1º ano. Pretendia que os (as) estudantes afirmassem suas identidades pela música e pelo poema, mostrando como lidamos com questões étnico-raciais em nossa sala de aula.

Quadro 13: Poema *Vozes Mulheres*, de Conceição Evaristo, em inglês e em português

<i>Vozes Mulheres</i> – Conceição Evaristo	<i>Wemen's Voices</i> - Conceição Evaristo ²²
A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio. ecoou lamentos de uma infância perdida. A voz de minha avó ecoou obediência	My great-grandmother's voice echoed child, in the ship's hold Echoed laments of a lost youth. My grandmother's voice echoed

²¹ Escritora negra, nascida no estado de Minas Gerais, doutora em literatura comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edmilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto. Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série *Cadernos Negros*.

²² Traduzido por Celeste Dolores Mann.

aos brancos-donos de tudo. A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela. A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome. A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas. A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem – o hoje – o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância o eco da vida-liberdade.	obedience to the white omnipotent ‘massas’ My mother’s voice echoed soft revolt in the back of strange kitchens underneath the bundles dirty white men’s clothes by the dusty road that leads to the favela. Yet my voice echoes perplexed verses with rhymes of blood and hunger My daughter’s voice preserves all our voices preserves itself the mute quiet voices caught in our throats My daughter’s voice preserves itself In speech and in acts. Yesterday — today — now In my daughter’s voice one can hear the resonance the echo of life-freedom.
---	---

Fonte: Baderoon; Evaristo, 2012, p. 171.

Considere também que compartilhar essas referências das nossas identidades seria uma boa maneira de falar sobre quem somos, assumindo uma postura crítica e reflexiva acerca das identidades culturais (re)construídas através da linguagem, dos discursos e das interações vivenciadas entre esses sujeitos de culturas diferentes, uma vez que as identidades dos estrangeiros também sofrem transformações nesse percurso.

Kabengele Munanga (2005, p. 16), intelectual negro, organizador da obra *Superando o Racismo na Escola*, confirma essa ideia na apresentação desse trabalho, a partir de seu lugar de fala, afirmando:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Esse pensamento reafirma a responsabilidade dos(as) educadores(as), no exercício de suas atividades de combate ao racismo, no sentido de apontar as estruturas da sociedade

desigual, desconstruir valores hegemônicos e trazer para o diálogo as contribuições culturais dos povos africanos, derrubando o propósito eurocêntrico de apagamento dessa memória.

Retomo a discussão para comentar a experiência e a oportunidade de juntos, estudantes e professores(as) das duas partes, visitados e visitantes, aprender, ensinar e produzir conhecimento por meio do contato com pessoas de modos de pensar e viver diferentes. Para entender como ocorreu essa interatividade, apresento alguns trechos de comentários escritos dos(as) estudantes, com opiniões que confirmam os modos de aprender e ensinar de forma dialógica, como propõe essa perspectiva.

A participante Nelson Mandela escreveu em inglês. Transcrevo o texto dela na íntegra, sem correções para mostrar como essa experiência de interagir com estudantes estrangeiros, motivou suas habilidades linguísticas:

Quadro 14: Opinião da participante Nelson Mandela²³

This is my second time that, I go with an exchange group. It is very exciting. I share my experiences with many people and I know a little of another culture. I liked it because we are the same age and practice my English. I'm thankful for that. Thank you! Beautiful experience!	Esta é a segunda vez que eu participo do grupo de intercâmbio. É muito emocionante. Compartilho minhas experiências com muitas pessoas e conheço um pouco de outras culturas. Gostei disso porque nós temos a mesma idade e pratico meu inglês. Sou muito grata por isso. Obrigado a você! Bonita experiência!
--	--

Fonte: da autora.

O participante Milton Santos falou de sua dificuldade com a língua inglesa para se comunicar com os visitantes. Disse que no começo achou muito estranho, estavam um observando o outro, mas depois interagiram. Ele fez amizades e logo conectaram-se pelo *instagram* e se ajudaram para facilitar a comunicação. Mas, o trecho que transcrevo chama a atenção pela aprendizagem do modo de vida do outro, viabilizada pela troca de conhecimentos culturais.

Quadro 15: Opinião do participante Milton Santos²⁴

²³ Nelson Mandela (1918-2013) foi presidente da África do Sul. Foi o líder do movimento contra o Apartheid - legislação que segregava os negros no país.

²⁴ Milton Almeida dos Santos (Brotas de Macaúbas, 3 de maio de 1926 – São Paulo, 24 de junho de 2001) foi um geógrafo brasileiro. Graduado em Direito, destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da geografia, em especial nos estudos de urbanização do Terceiro Mundo. Foi um dos grandes nomes da renovação da geografia no Brasil ocorrida na década de 1970. Também se destacou por seus trabalhos sobre a globalização nos anos

[...] Além de todo o significado educativo disso, foi muito divertido conhecer a cultura deles, o colégio deles, as formas de fazer as coisas deles, e também o contrário. Conseguimos aprender bastante uns dos outros e percebemos as diferenças dos jovens daqui para os de lá, onde, lá eles menores já moram no próprio colégio, longe dos pais, vivendo apenas entre eles, fazendo com que eles aprendam a viver sozinhos e a criar responsabilidades. Outra coisa que eu percebi é como eles são organizados e respeitam bastante os professores. Em nenhum momento eu vi um professor reclamando com eles.

Fonte: da autora.

Apresento também o texto das participantes Chimamanda e Malcolm X. Os textos delas estão bastante descritivos, então, destaquei um pequeno trecho de cada com informações pertinentes sobre o conhecimento compartilhado.

Quadro 16: Opinião das participantes Chimamanda e Malcolm X

CHIMAMANDA	MALCOLM X
[...] No dia 12 de novembro de 2018 recebemos no colégio alguns intercambistas que vieram dos Estados Unidos para conhecer o Brasil, a Praia do forte era a última parada deles antes de voltar para casa. Descobrimos que eles moravam todos juntos em um internato (escola) e a maioria deles tinha em torno de 15 a 17 anos. Eles fizeram algumas atividades, cantaram, ouviram alguns alunos do colégio cantarem também. Souberam que estávamos no mês da consciência negra e que nosso país estava em época de eleição de um novo presidente. Depois nos dirigimos para o refeitório para tentarmos conversar com eles um pouco, o que era meio difícil, mas conseguimos pela ajuda do tradutor. Falamos um pouco das nossas culturas e ensinamos algumas palavras em português.	[...] Esse intercâmbio foi uma coisa muito boa. Depois disso até tive mais vontade de aprender a língua inglesa, pois durante algumas atividades que ocorreram durante esse dia eu ficava muito perdida no que estava acontecendo naquele momento. Eu conseguia entender algumas coisas, mas mesmo assim ficava perdida. Para me comunicar com alguns deles eu usava o google tradutor e eles faziam o mesmo. Percebi que eles são bem organizados e responsáveis, fazem tudo em grupo. Uma coisa que não somos muito é responsáveis, pois deixamos tudo para cima da hora.

Fonte: da autora.

Observa-se nos três relatos, pontos em comum, relativos à dificuldade inicial para estabelecer a comunicação que foi resolvida com o uso do *Google Tradutor* e com a ajuda de algum conhecimento que os estudantes americanos têm da língua portuguesa. Outro ponto é o incentivo e a motivação para estudar e aprender inglês, proporcionado por essa atividade, desenvolvendo uma postura autônoma. Além disso, torna-se pertinente compreender os comentários a partir do conhecimento de alguns aspectos culturais compartilhados, revelados pelas vozes dos participantes.

Dessa forma, é fato que essa interatividade possibilitou que as duas partes aprendessem e ensinassem uns aos outros, estabelecendo relações de interesses mútuos firmados por uma dinâmica de troca de conhecimento com base no respeito e na convivência amistosa. Conhecer um pouco do comportamento social do outro, comparar os modos de vida dos sujeitos de um e outro contexto contribuiu para despertar um olhar mais crítico e reflexivo acerca das diferenças culturais sem, obviamente, servir como modelo de vida melhor ou pior, eu diria melhor, sem reforçar ideologias de superioridade.

Exponho a alternativa de número 5 (cinco) do questionário de resultados que avalia o material didático levado para a sala de aula nessa proposta pedagógica, no quadro 17, e, a seguir, apresento as justificativas dos participantes de pesquisa referentes à alternativa.

Quadro 17: Alternativa nº 5 do Questionário de Resultados

Avalie o material didático utilizado nas aulas (vídeos, textos, imagens):		
() gostei muito	() razoável	() não gostei
Justifique:		

Fonte: da autora.

Todos(as) os alunos(as) afirmaram ter gostado muito. Suas justificativas serão descritas para discutir, em tom conclusivo, neste capítulo, delineando o viés intercultural do material didático e da prática pedagógica que marcou o desenvolvimento das aulas.

Quadro 18: Justificativas dos(as) Alunos(as) à Alternativa nº 5 do Questionário de Resultados

Malcom X	Com esses conteúdos que foram passados na aula eu pude ver muitas coisas interessantes que abriram a minha mente e me deram mais conhecimento.
Chimamanda	Tivemos a noção do que se passa em vários países e as atividades que nos fizeram debater entre nós a opinião de cada um.
Luislinda Valois	Abriu muito minha mente sobre coisas que nunca imaginei existir, nunca imaginei conhecer. Foi um projeto inesquecível que mais professores, sem se importar com matéria, deveria ser mais tratado em sala.
Milton Santos	Gostei bastante do material, pois como disse anteriormente, me fez ficar interessado no aprendizado de inglês. Os materiais me levaram a discussões que deixavam a aula mais interessante.

Nelson Mandela	Adquiri um conhecimento que levarei para sempre comigo. Coisas que nunca ouvi falar e nunca soube falar em outra língua, aprendi.
Martin Luther King	Por se tratar de conhecimentos culturais e históricos sobre negros, igualdade e a luta contra o preconceito.

Fonte: da autora.

As vozes dos(as) participantes revelam, em primeira mão, uma satisfação geral com o material, justificada por uma aprendizagem significativa, efetivada através de materiais autênticos, com os quais todos(as) se identificaram e puderam olhar de maneira mais crítica e reflexiva para aspectos de suas realidades culturais, representativos de suas identidades, na sala de aula de inglês, compreendendo que estudar uma língua é também estudar culturas, as suas e as dos outros.

Luislinda sugere que esse tema seja mais tratado nas aulas, independente da disciplina, querendo, provavelmente dizer, sem se preocupar com conteúdos da disciplina. Concordo com ela que essa temática deva ser mais contemplada em sala de aula, mas não desarticulada da disciplina. Tratando-se do ensino de línguas, conhecimentos culturais devem ser integrados e legitimados como conteúdos do componente curricular. No entanto, isso dependerá diretamente da concepção de ensino de línguas do(a) professor(a). “A língua como cultura e lugar de interação” é uma das primeiras características da Abordagem Intercultural, atribuída por Mendes (2008, p. 12), vejamos:

A visão de língua/linguagem como instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo, e que inclui uma rede complexa de fatores lingüísticos e extralingüísticos. Língua que mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura, se confunde com ela. A essa língua que não é uma abstração teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, denominaremos língua-cultura.

Assim, note-se que, neste trabalho, os conhecimentos culturais foram articulados através da linguagem e de vários gêneros discursivos que foram tomados como instrumento de interação e de sociabilização. Sem privilegiar aspectos lingüísticos, o enfoque dado nas aulas foi para a diversidade cultural e as relações étnico-raciais, situadas em contextos históricos e contemporâneos, para a construção coletiva de significados, promovendo, então, a aprendizagem significativa.

5. A LEI Nº 10.639/03 E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, trago para a discussão algumas considerações teóricas acerca de documentos oficiais que regem a educação nacional, impulsionam a educação étnico-racial no Brasil e orientam o trabalho pedagógico dentro dessa temática, nos variados níveis e contextos de ensino do país. As reflexões aqui apresentadas dialogam com os objetivos e princípios da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes, como também, com pressupostos de um ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Por isso, aproveito para expor e discutir parcialmente a análise dos dados de acordo com as perguntas de pesquisa, que investiga mais diretamente as relações étnico-raciais e a aprendizagem de inglês, intitulada: Olhando de perto o racismo na escola.

5.1 PCN, PCN+EM, OCEM no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE)

Em 1998, o tema “Pluralidade Cultural” foi incluído nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como tema transversal. Suas justificativas apontam para uma carência, até então, de ações pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural brasileira, conforme o exposto:

No caso do Brasil, há estudos desenvolvidos acerca de escolas indígenas e pesquisas a respeito da situação dos afrodescendentes em escolas, bem como algumas experiências inovadoras em alguns estados vinculadas a movimentos de caráter étnico. Entretanto, pouquíssimo se discutiu sobre uma proposta que falasse do Brasil como um todo, em sua complexidade cultural, das relações que se estabelecem entre diferentes culturas que convivem neste território. (BRASIL, 1998, p.124).

Nesse sentido, o documento serve ao trabalho pedagógico e delineia o caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos deste tema. Para isso, discute aspectos não somente socioculturais, mas também, políticos, econômicos, geográficos, pedagógicos e éticos, como conteúdos integrados à pluralidade cultural, necessários para a construção de uma identidade nacional, como se lê no documento:

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas

respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais. (BRASIL, 1998, p.121).

Os PCN orientam a seleção de conteúdos desse assunto no planejamento pedagógico dentro de alguns critérios, buscando contemplar a amplitude do tema Pluralidade Cultural. Sugerem que sejam considerados o respeito à diversidade sociocultural, a convivência solidária em uma sociedade democrática, o desenvolvimento de valores básicos para o exercício da cidadania, voltados para o respeito ao outro e a si mesmo, aos direitos universais da pessoa humana e aos direitos estabelecidos na Constituição Federal, e, de um modo mais abrangente, definem como critério o seguinte:

[...] a relevância sociocultural e política, considerando a necessidade e a importância da atuação da escola em fornecer informações básicas que permitam conhecer a ampla diversidade sociocultural brasileira, divulgar contribuições dessas diferentes culturas presentes em território nacional e eliminar conceitos errados, culturalmente disseminados, acerca de povos e grupos humanos que constituem o Brasil. (BRASIL, 1998, p.147).

Assim, os PCN, ao incluírem a Pluralidade Cultural como tema transversal, abre o caminho para uma educação democrática e cidadã no Brasil e incentiva ações pedagógicas crítico-reflexivas, promotoras do respeito e compreensão das diferenças étnica e cultural. Vale destacar que o documento data de 20 anos atrás e já dialogava com essa temática tão atual, que o revalida e revigora, uma vez que novas pesquisas na área de estudos culturais desencadeiam leituras e análises que o expõem como ponto de partida do percurso da Diversidade Cultural tratada na Educação Brasileira.

Os PCN+EM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), em seção reservada para LE, abordam resumidamente os conceitos de Identidade e Cultura. Primeiro, destacam a importância da construção da identidade linguística propondo o seguinte:

Compreensão de que é pela língua que se organizam e se comunicam saberes dos quais os indivíduos devem se apropriar no âmbito social e cultural – para gerar significados e integrar-se no mundo de forma crítica e segundo escolhas pessoais no campo das possibilidades da cultura. (BRASIL, 2000, p. 98).

Essa visão de identidade linguística apresentada no documento parece reconhecer a diversidade cultural discutida nos PCN. Ao tratar de Cultura, os PCN+EM conceituam língua como um bem cultural, coletivo, sugerem análise da influência cultural estadunidense e da hegemonia da língua inglesa. Isso indica um avanço para uma perspectiva crítica de ensino de LE, ainda que a curtos passos, pois, ao meu olhar, outras línguas e outras culturas podem ser tomadas como referências de influência significativa sobre o inglês, fazendo uma análise inversa ao que sugere o documento em análise, por exemplo, tratando da influência de línguas africanas sobre o inglês. Contudo, vale reconhecer a orientação para o ensino de LE com enfoque cultural, como se lê na citação do documento:

Sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra. No caso do Inglês, por exemplo, pode-se analisar a influência da cultura norte-americana e da própria língua inglesa sobre outras culturas e idiomas. A ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação do universo lingüístico. É indispensável, também, que as aulas de língua estrangeira moderna possibilitem o estudo de grupos culturais (migrantes, rappers, por exemplo) a partir de seus usos linguísticos. (BRASIL, 2000, p. 100).

Mesmo propondo uma abordagem cultural para o ensino de LE, a cultura norte-americana e sua influência são citadas como bases de análise no ensino de língua inglesa, evidenciando lacunas no que tange a uma orientação para o ensino de inglês numa perspectiva intercultural. Neste ponto, torna-se imprescindível a formação política do professor, discutida nas reflexões e argumentações de Monte Mor (2013, p. 221), as quais, segundo a autora, permitem “analisar uma das primeiras questões referentes a políticas de ensino de línguas no Brasil: o conhecimento dessas políticas por professores e professoras”.

As OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), outro documento de grande relevância para as práticas pedagógicas no Brasil, na seção destinada a orientar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sugerem “que o planejamento de curso para as aulas de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas, como cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, diferenças regionais / nacionais”, entre outros (Brasil, 2006, p.96). O documento ainda apresenta uma reflexão sobre o aprendizado de línguas estrangeiras na sociedade globalizada que supera os PCN+EM ao propor que o ensino de língua inglesa vá além dos objetivos educacionais, que este idioma seja mais que um instrumento de inclusão social e atinja uma visão de que a inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística. As OCEM

propõem também “que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores” (Brasil, 2006, p. 96).

Vale ressaltar que estes documentos foram criados para contribuir com a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), para melhor formatar o currículo da Educação Básica, acompanhando o contexto histórico e as transformações sociais que influenciam a educação no Brasil. Discuto as funções desses documentos tomando emprestada a fala de Canagarajah (2013, p. 46) sobre sua politização linguística, gerada durante experiência de ensino de língua engajada na pedagogia freireana²⁵, nos discursos sobre políticas linguísticas, baseados em uma orientação marxista que “consideraram sociedade como uma desigualdade estratificada, com língua e conhecimento delineados pelas condições sociais²⁶.” (KUMARAVADIVELU, 2013, p. 46, tradução minha).

O autor sustenta a relação entre língua e políticas, destacando como o imperialismo linguístico opera na prática do professor e na aprendizagem, principalmente em contexto localizado fora de circuito hegemônico. Isso está explícito, na mais recente alteração da LDB, referente ao decreto do ensino da língua inglesa como LE, conforme a Lei nº 13.415/17²⁷, limitando o ensino de espanhol à LE optativa, como se lê no documento:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Considero que essa lei reforça o histórico predomínio da língua inglesa como LE no currículo da Educação Básica, em contraposição a uma formação cidadã, heterogênea e igualitária, proposta por documentos oficiais como as OCEM (2006), que defendem o vínculo

²⁵ Explicada por Kumaradivelu (2013) como prática reflexiva, cujos princípios o autor se apropriou após leitura da obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1970), que o fez ver o quanto sua prática de ensino na universidade, até então, tinha sido marcada por uma concepção de educação bancária com foco no papel do professor.

²⁶ Following largely a Marxist orientation, they considered society as stratified unequally, with language and knowledge shaped by such social conditions. O autor acredita que essa orientação Marxista reforça a desigualdade social através da língua. (KUMARADIVELU, 2013, p. 46).

²⁷ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

do ensino de LE à educação, enfatizando a importância de um ensino de LE que contemple uma visão de cidadania heterogênea, e não um ensino puramente linguístico. Cabe então refletir acerca desses questionamentos do conceito de cidadania, que dá lugar de protagonista ao sujeito aprendiz, expostos no documento:

Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p.91).

Complemento à lista desses questionamentos com a pergunta seguinte: será que além de fortalecer a conhecida hegemonia do inglês sobre outras línguas, que deveriam ser ensinadas obrigatoriamente em instituições públicas de um país heterogêneo culturalmente como o Brasil, a determinação dessa lei não estaria fortalecendo também a exclusão social de cidadãos e cidadãs? Será que esse formato de currículo não terminaria contribuindo para o fracasso escolar de estudantes que já são vítimas de outros processos de exclusão social? Acredito que o ideal seria o oposto, ou seja, exigir a obrigatoriedade das duas línguas estrangeiras, de modo a atender as escolhas e os direitos de estudantes brasileiros.

Ferreira (2016, p. 36) discorre sobre a função do ensino de espanhol como LE e considera que “o aspecto global e as relações de poder que silenciam e apagam muitas histórias não contadas sobre os falantes desta língua precisam ser abordadas, em prol da formação cidadã”. A autora traça uma crítica relevante sobre a hegemonia do idioma inglês, buscando em seu trabalho “provocar uma reflexão, questionando a ideia de fronteira linguística para combater o discurso da soberania da língua inglesa no mundo”. Contesta como falsa a ideia de que o conhecimento de inglês possibilita o (a) estudante a comunicar-se no mundo inteiro, pois “é sabido que isso não é uma verdade absoluta, principalmente nos países hispanofalantes, e nos países como a Índia e a China, por exemplo.” (FERREIRA, 2016, p. 36).

Os PCN reconhecem alguns fatores desfavoráveis ao ensino de LE, mesmo sendo disciplinas obrigatórias no currículo, e os expõem:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que

lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (BRASIL, 2000, p. 24).

De acordo com esta observação dos PCN, é possível considerar que a Lei nº 13.415/17 compromete a educação global do aluno destacada pelo documento, uma vez que essa decreta a obrigatoriedade de apenas uma LE no currículo, ficando o ensino de outras línguas como o espanhol, fadado a traçar constante luta de resistência de profissionais e estudantes com o sistema educacional brasileiro. Concordo com as afirmações do documento de que há uma enorme desvalorização da disciplina LE nas escolas, mesmo estas sendo reconhecidas pelo MEC e decretadas pela LDB, lei maior da educação brasileira. Assim, considero que a determinação de apenas uma língua obrigatória na educação básica indica um visível retrocesso na história de ensino de línguas no país. A educação precisa de leis que orientem para uma evolução no sistema de ensino de LE, que corrija as carências de recursos humanos e materiais das escolas, que obrigue investimentos para a formação docente continuada, que atribua o devido valor à aprendizagem de idiomas e cumpra com o dever de estado democrático.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento mais atual de normatização da Educação Básica no país. Concernente ao ensino médio, o ensino de línguas estrangeiras está restrito à língua inglesa e, mesmo assim, a orientação dada para esta única língua expõe escassas linhas. No entanto, nota-se uma concepção de ensino defendida pela linguística aplicada, uma vez que esta sugere a língua em uso, contextualizada mundialmente, em consonância com a diversidade da língua e dos sujeitos falantes, e também rechaça o privilégio da norma com a seguinte proposta:

Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global. (BRASIL, 2017).

Em termos gerais, de acordo com o que estabelece como competências específicas de linguagens e suas tecnologias, pode-se relacionar ao ensino de língua inglesa a orientação de que se deve garantir ao estudante:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017).

Ainda assim, destaco lacunas no documento, uma vez que o uso da língua deve ser mais dinâmico e abrangente no ensino médio, devendo ser levado em conta competências e habilidades mais específicas que orientem o ensino de língua inglesa propriamente.

5.2 A Lei nº 10.639/03

Continuo a reflexão sobre documentos oficiais da educação, trazendo para discussão a Lei nº 10.636/03 que estabelece o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo. Essa lei foi teorizada por intelectuais negros, objetivando romper com o mito da democracia racial e combater o racismo, como se lê:

A Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, torna obrigatória a inclusão da História da África e das culturas afro-brasileiras no currículo das escolas públicas e privadas da educação básica do país, atende uma reivindicação histórica dos movimentos sociais organizados, em especial do movimento negro. (CALADO; BARBARIC, 2017, p. 169).

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foi alterada pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino Nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, também alterada pela Lei nº 11.645/03, abrangendo a contribuição dos povos indígenas, passando a compor dos seguintes artigos:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A, Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) foram criadas para atender a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) no sistema educacional brasileiro, bem como, orientar ações e planejamentos, definindo critérios e referências para a efetivação da lei citada. Vejamos a função das Diretrizes explicada no documento:

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. (BRASIL, 2004, p. 26).

Assim, o artigo 2º do documento, complementa:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004, p.31).

É importante destacar o combate ao racismo e ao mito da democracia racial como principal motivação da Lei nº 10.639/03. Para cumprir com estes propósitos, foram pensadas várias ações no campo da educação básica e da educação superior, pelo Ministério da Educação e Cultura, visando interferir na formação docente a fim de impactar a ação pedagógica no âmbito da escola. Dentre muitas ações, destacam-se:

[...] desde a formação continuada (presencial e à distância) de professores na temática da diversidade étnico-racial, até a publicação de material didático sobre o assunto. Na mesma direção, estimulou a realização de pesquisas na temática, o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (NEABs) nas universidades, a realização de fóruns estaduais e municipais de educação e Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrobrasileiros, a publicação de números específicos sobre a temática na coleção “Educação Para Todos”, a inclusão do eixo temático “Inclusão e Diversidade” na Conferência Nacional de Implementação da Lei 10.639/03. (CALADO; BARBARIC, 2017, p. 174).

A Lei e as Diretrizes em discussão, bem como as ações provenientes delas, têm contribuído para a Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil, no entanto, ainda se veem enormes lacunas nos espaços de formação docente, pois, “apesar dos avanços na maior legislação educacional brasileira, as universidades, de maneira geral, oferecem algumas disciplinas de forma optativa, escamoteando as exigências da lei, perpetuando o silêncio e a ideologia racista.” (CALADO; BARBARIC, 2017, p. 174). Logicamente, isso poderá fortalecer o silenciamento das questões de raça e identidade étnico-racial, além de dar continuidade à reprodução de ideologias de subalternidade no contexto escolar. Gomes (2012, p. 105) refere-se a esta negação como “discriminação racial que se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa”.

A escola precisa parar de negar os saberes e a história tanto africana quanto afro-brasileira e passar a tratar de assuntos étnico-raciais de forma mais explícita, ao invés de contribuir para construção de estereótipos negativos; falar de cultura, dos feitos e contribuições dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira, bem como desconstruir representações preconceituosas criadas ao longo da história do povo negro.

Silva (2011, p. 101) aprova a referida lei e a educação das relações étnico-raciais ao reconhecer que seu alvo é “a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”. A reflexão da autora aponta para o papel de educadores neste processo de educação cidadã e democrática, cuja função educativa exige uma formação docente respaldada pela pedagogia crítica, que fortaleça a formação continuada e política dos profissionais de ensino. Nesse sentido, Gomes (2012, p. 106) afirma:

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com novos conteúdos escolares a serem inseridos ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

A autora propõe a descolonização dos currículos, concordando com a ideia de que a construção de um projeto político emancipatório sugere desestabilização e mudanças nos processos de formação de professores; na pesquisa acadêmica; na produção de material didático; e principalmente, nos modelos epistemológicos dominantes. Vejamos:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 107).

Retomo as reflexões de Monte Mór (2013, p. 220) para relacionar a formação docente, sugerida por Gomes (2012), à importância dos documentos que legitimam a Educação Brasileira serem bem interpretados, analisados, avaliados, podendo também ser reformulados pelo docente. A autora dialoga com uma visão marxista de divisão do trabalho sobre políticas de ensino de línguas, polemizando as funções do professor com o seguinte questionamento: “Seria aceita a interpretação de que há divisão de trabalho segundo a visão marxista – trabalho manual e trabalho intelectual – mesmo entre professores e professoras?” Conforme investigações da autora, a função do magistério divide-se quando esses profissionais “se veem como implementadores ou aplicadores de políticas de planejamento que não foram decididas por eles”. Para esclarecer essa ideia relacionada a projetos de política e planejamento linguístico, a autora recorre a Lo Bianco (2010), argumentando como segue:

Ao discutir projetos de política e planejamento linguístico, Lo Bianco (2010, p. 155) entende que há uma divisão de poder entre “os especialistas do conhecimento da área, as autoridades que tomam as decisões e os usuários da língua, os professores ou as sociedades que as seguem [as decisões]”. Embora os documentos oficiais recomendem que haja alterações por parte de professores e usuários da língua na percepção da necessidade dessas, como acrescenta o autor, essas ações pouco ocorrem, por conta do fato de que

esses participantes não se veem legitimados para a função, não se sentindo suficientemente confiantes para esse exercício de agência. Lo Bianco afirma: “os professores e o ensino são tidos como meros implementadores de planos e políticas desenhados por outros, condutores de planos pré-existent, e não como atores no processo” (ibid., 155 MONTE MÓR, 2013, p. 221).

As argumentações da autora sugerem o posicionamento político e o conhecimento de políticas de ensino por parte de professores(as) a fim de que esses(as) possam atuar com criticidade e reconhecer a importância de seu engajamento na tomada de decisões para elaboração de documentos que orientam a sua própria prática pedagógica. Desse modo, entendo que a Lei nº 10.639/03 respalda o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em todas as disciplinas, desde que o(a) professor(a) tenha formação e consciência política para tal, evitando o risco de uma ação contraditória aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa afirmação é sustentada por Gomes (2012) ao apontar uma ambiguidade de afirmação e negação do racismo no Brasil. A autora expõe uma preocupação com o papel do professor de combater o racismo e reconhecer a existência do mesmo na sociedade brasileira:

No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais. E a escola? Ela manifesta essa ambigüidade? Sim, essa ambigüidade também pode ser vista no discurso e na prática dos(as) professores(as). É preciso enfrentar essa questão. Como nos diz PEREIRA (1996), ignorar essa ambigüidade não nos levará a lugar algum. É preciso combatê-la. (GOMES, 2005, p. 148).

A reflexão da autora aponta para o cenário da sala de aula em escolas brasileiras, marcadas fortemente pela ampla diversidade cultural e, ao mesmo tempo, pelo racismo velado. A luta contra esse preconceito nos EUA precedeu o início dos movimentos pela mesma causa no Brasil. Seus líderes e ativistas, assim como movimentos pela independência de países africanos, são referências de destaque nessa história, como afirmam as autoras:

A reorganização política ocorreu no final dos anos 1970, com a ascensão dos movimentos populares, sindicais e estudantis. Várias foram então as entidades criadas pelo movimento negro. Em 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) influenciado pelos movimentos internacionais, volta à cena política brasileira. O protesto negro brasileiro do período foi inspirado pela luta a favor dos direitos civis dos negros

americanos, na qual despontaram lideranças como Martin Luther King, Malcolm X e organizações marxistas como os Panteras Negras, mas também pelos movimentos de libertação dos países africanos, principalmente de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. O Movimento Negro Unificado impulsionado por essas ações, assumiu um discurso radical contra o racismo, assim como o sistema capitalista. (CALADO; BARBARIC, 2017, p. 171).

Assim como as personalidades citadas, temos também Nelson Mandela com sua realidade social, histórica, política e de luta contra o *apartheid*, na África do Sul, país que tem o inglês como língua oficial após concorrer com o africânder, língua dos colonizadores holandeses. Situando esses ícones na contemporaneidade, podemos contar com a história do primeiro presidente negro dos Estados Unidos, Barack Obama. Afro americano, intelectual, com carreira de destaque em Harvard, uma das mais conceituadas universidades americanas. Esses e outros conhecimentos podem ser levados para a sala de aula de inglês desde que o(a) professor(a) tenha superado essa ambiguidade explicada por Gomes (2005). Cito esse recorte histórico como exemplo para lembrar que a língua inglesa é a língua desses e de outros líderes. Esse idioma representa a história de resistência dos povos das colônias britânicas, foi assimilado e modificado coexistindo com línguas africanas, foi e é instrumento das relações de poder mundialmente, não devendo, então, a história desse idioma na diáspora africana deixar de ser contada na sala de aula ou ser trocada pela histórica ideologia de dominação do sistema capitalista.

Nesse sentido, compreendo que a Lei nº 10.639/03 respalda o principal objetivo desta pesquisa de introduzir elementos da história e culturas africanas e afro-brasileiras na sala de aula de língua inglesa, compreendendo cultura em comunhão com teóricos das ciências sociais como Cuche (1999), o qual concebe “cultura como transformação do meio, que remete aos modos de vida e pensamento”, contrapondo-se a uma visão essencialista do sujeito. Por sua vez, Hall (2006, p.10) afirma que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato”, o que explica a descentralização do sujeito filosófico desde o iluminismo e a fragmentação da identidade cultural. Por outro lado, Silva (2000, p. 1) tem a compreensão de identidade e diferença concebida como uma sendo a afirmação da outra, ou seja, na visão do autor, “a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença”. No campo de ensino de LE, Katia Mota concorda com estes teóricos ao afirmar que “O discurso e as identidades sociais são historicamente construídos e os significados são produzidos pelos interlocutores em uma relação dialógica” (MOTA, 2010, p.44).

No entanto, o cumprimento da referida lei só se efetivará se, além de orientar o conhecimento sobre culturas e identidades étnico-raciais na sala de aula, a prática pedagógica seja orientada também por uma perspectiva intercultural de ensino de língua, comprometida com o papel transformador da escola, superando o simples reconhecimento da diversidade cultural como tema transversal curricular e a mera inclusão de componentes culturais no currículo, atuando não somente para o fortalecimento de matrizes culturais, mas para uma tomada de consciência do lugar que os indivíduos ocupam no mundo, refletindo sobre o pertencimento étnico e as identidades, sobre a postura ética e o agir de todos os atores da educação, no mundo contemporâneo. Essa reflexão é inspirada em questionamentos sobre uma prática intercultural a serviço de interesses das classes dominantes quando deveria servir aos subalternizados, levando-os a questionar a estrutura e as relações de poder vigentes, conforme argumenta Candau (2009, p. 4):

[...] colocar estas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Concordando com as afirmações da autora sustento a ideia de que práticas pedagógicas fundamentadas pela abordagem intercultural²⁸ e pela Lei nº 10.639/03, que inclui os estudos sobre as Culturas e História Africanas e Afro-brasileiras, são assim como a referida lei, ações afirmativas com poder de combater o racismo e as desigualdades étnico-raciais.

Desse modo, reforça-se a necessidade da formação do professor apoiada nessa perspectiva pedagógica, uma vez que esse tem o papel de mediar o conhecimento e, ao mesmo tempo, posicionar-se como sujeito integrante dessa sociedade pluricultural. É sua atuação que fará a diferença diante do atual cenário do sistema educacional brasileiro, cuja legislação, a LDB, foi revisada recentemente e conta com uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais atual que normatiza a educação básica no Brasil,

²⁸ Embora o próprio termo “abordagem” suscite a possibilidade de interpretações variadas, o emprego aqui conforme sugere Almeida Filho (1993, p.18), no sentido de ser compreendida como “[...] uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida”, que orienta todo o processo de ensinar e aprender línguas”.

legitimado pelo pacto interfederativo nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018). A implementação das propostas desse documento nas escolas é orientada atribuindo-se responsabilidades aos agentes da educação nacional, bem como salvaguardando as leis e as diretrizes anteriores que orientam o currículo da educação básica, como descrito no trecho destacado da BNCC:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018, p. 19).

De acordo com o documento, as temáticas que constam nas leis e pareceres mencionados ficam como encargo das escolas e dos sistemas de ensino, devendo ser abordadas, preferencialmente, de forma transversal. No entanto, as especificidades de cada contexto escolar não deveria ser um divisor de águas no currículo, uma vez que esse mesmo documento refere-se a esses temas transversais como temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global.

Essa contradição, sustenta mais uma vez a importância da formação docente para lidar com as políticas educacionais que endossam o trabalho pedagógico. Isso implica diretamente na necessidade do(a) professor(a) estar munido de um pensamento crítico que vise transformar não somente o educando como ser social, mas também a sua própria prática pedagógica, revalidando sempre seu compromisso com a sociedade, e ainda, reconhecer o meio social do educando como parte integrada à sala de aula, e não, fora dela. Para isso, ele precisa atuar como agente transformador, uma vez que a construção de saberes é um processo dinâmico que requer constante atualização e conexão com o mundo global. Essa visão é

sustentada pelo linguista aplicado Kanavilil Rajagopalan (2003, p. 105), através da afirmação que segue:

O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

Na visão do autor, o pedagogo crítico deve contrariar a ideia tradicional de uma ação pedagógica distanciada de questões políticas vivenciadas pela comunidade em seu dia a dia. É dele a tarefa de “estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a intocabilidade dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111). Nesse sentido, reafirmo minha identidade e assumo meu lugar de mulher negra, professora de língua inglesa, atuante numa prática intercultural, exposta nesta pesquisa.

Portanto, apresento na próxima seção uma análise dos dados decorrentes das aulas com o recorte temático afro-cultural, cuja categoria de análise possibilita discutir a Lei nº 10.639/03 na sala de aula de língua inglesa, investiga como as relações étnico-raciais se configuram nesse lugar e valida o conhecimento de culturas de matriz africana na aprendizagem dessa língua.

5.3 Relações étnico-raciais e aprendizagem de inglês: olhando de perto o racismo na escola

Dou início a esta seção refletindo sobre a compreensão de Movimento Negro (MN), entendido como “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”, pelo olhar de Gomes (2017, p. 23). Esse movimento social ocupa o lugar de precursor da luta contra o racismo no Brasil. A mesma autora afirma a ressignificação e politização da ideia de raça concebida pelo MN:

No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (GOMES, 2017, p.21).

Nesse sentido, reflito sobre a presença do racismo na escola, optando por esclarecer algumas dúvidas sobre o uso dos termos raça e etnia, que devem ser compreendidos, primeiramente, por aqueles que enfrentam dificuldades na sala de aula na hora de tratar do assunto com seu corpo discente, os(as) professores(as). Para isso reporto-me mais uma vez ao texto de Gomes (2005) que aponta para o cuidado que estes profissionais devem ter ao escolher uma ou outra denominação, para não cair na via contrária e atuar na disseminação do racismo. A autora esclarece que:

[...] no caso dos negros brasileiros, substituir o termo raça por etnia não resolve, na prática, o racismo que aqui existe e nem altera totalmente a compreensão intelectual do racismo em nosso país. [...] Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. (GOMES, 2005, p. 47).

Assim sendo, prefiro não conceituar esses termos, e sim, sugerir uma posição crítica por parte de professores(as) e alunos(as) no intuito de ampliar o conhecimento não somente sobre os termos e suas representações, mas também, e principalmente, para desvelar essas e outras ideologias racistas presentes no contexto escolar. Por isso, escolhi o termo etnia para investigar o pertencimento étnico dos participantes da pesquisa e trago para discussão nesta seção.

Portanto, trato de alguns dados dos questionários de diagnóstico e de resultados mais pertinentes para a discussão sobre a categoria de análise discutida aqui. Por conta disso, não apresento uma sequência lógica das questões, apenas as identifico em ordem numérica. Exponho então a análise, partindo da pergunta nº 4 (quatro) do questionário diagnóstico: “Você se identifica como afro-brasileiro? Por quê?”.

Compreendo, sob a luz da minha experiência ao tratar dessa temática em sala de aula, que as respostas dadas apresentam uma motivação originária de um pertencimento cultural, uma vez que quase todos os participantes responderam “sim”, mas, apesar disso, observo algo de contraditório nas justificativas. Há um distanciamento evidente entre a afirmação de ser afrodescendente, ser negro(a), e o motivo que os leva a se identificarem. Alguns participantes

ao mesmo tempo em que se definem como afro-brasileiro, identificam-se como pardo(a), como fez o estudante identificado como Milton. Outros(as), falam de negros como se falassem do outro(a) e não dele(a) mesmo, como se vê pela voz de Luislinda.

Cabe aqui informar que a escolha por nomes de personalidades negras para identificar os(as) estudantes foi inspirada na dissertação de mestrado de Ferreira (2016)²⁹ apresentada em evento acadêmico, na UFBA. Por opção dos(as) participantes, a marca de gênero não é fidedigna aos nomes escolhidos por eles(as). Vejamos o quadro de respostas:

Quadro 19: Questionário Diagnóstico

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO		
NOME	ETNIA	VOCÊ SE IDENTIFICA COMO AFRO-BRASILEIRO? POR QUÊ?
Luislinda Valois	Afro-descendente	“Sim, porque sou descendente e mesmo que não fosse, considero que a luta de negros não beneficiou somente a eles, mas a alguns brancos também”.
Milton Santos	Pardo	“Sim, pois os meus ancestrais por parte de mãe eram escravos”.
Malcolm X	Negra	“Sim, pois sou negra”.
Chimamanda	Negra	“Sim, pois me considero negra e brasileira”.
Martin Luther King	Negro	“Sim, pelo fato das minhas raízes, os meus antecedentes serem afro-brasileiros, pela nossa cor, nossas características e nossa cultura”.
Nelson Mandela	Preto	“Sim, minhas origens, cultura vieram da África”.

Fonte: da autora.

Observo também uma aproximação desses meninos e meninas ao sentimento de ser negro(a), mas minha observação aponta para uma consciência ainda rasa, a que Paulo Freire conceitua como consciência transitiva ou ingênua e a explica como um processo cujas fases de transição começam na intransitividade em que se encontra o sujeito, caracterizada pela imersão em um mundo preponderantemente biológico, desconectado da historicidade de sua existência, dos problemas da vida social. Já na fase da consciência ingênua, esse mesmo sujeito supera o “incompromisso” com a existência, dialogando com o outro e com o mundo, sem, contudo, ter alcançado ainda uma consciência crítica, que se caracteriza pela

²⁹ Dissertação intitulada: O Espanhol e a Afrolatinidade: “Senderos De La Diáspora Negra”. Segundo a autora, a escolha dos nomes dos participantes de sua pesquisa é uma homenagem a seus heróis e heroínas negros, representados pelos(as) estudantes, inspirada em personalidades que contribuíram na luta para a afirmação e valorização do negro na sociedade.

profundidade na interpretação dos problemas, a qual somente poderia ser provocada por “uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política.” (FREIRE, 1967, p.60).

Em muitas escolas, ainda trabalha-se com a ideia de Consciência Negra de forma pontual quando deveria ser processual, de acordo com as fases que caracterizam os tipos de conscientização descritos pelo autor. Dessa forma, não acredito em “Dia da Consciência Negra” sem o entendimento de que nós, professora(es), alunas(os), diretoras(es) e coordenadoras(es), precisamos reconhecer esse dia como um momento de culminância dos esforços empreendidos pela comunidade escolar contra o racismo durante todo o processo educacional. Mas, quais são esses esforços se não há um verdadeiro engajamento da escola com o mundo social e político dos(as) educandos(as)?

Enquanto não houver olhares e práticas voltados para desvendar as “histórias únicas”³⁰, cada vez mais se amplia o abismo entre uma educação cidadã e o mito da democracia racial. Abordar essa realidade torna-se imprescindível, visto que a Lei nº 10.639/03 tem como principal propósito acabar com o racismo na sociedade brasileira, começando pela escola. Mas, como pode ser visto pelos resultados desta pesquisa, esse espaço ainda é carente da aplicabilidade dos princípios da educação étnico-racial, e as(os) estudantes, negras(os), constantemente, são atingidos pelo mito da democracia racial historicamente disseminado na escola.

Para romper com essa problemática, autores como Gomes (2017) e Boaventura Santos (2010) sugerem mudanças no campo do conhecimento e veem a necessidade de construir uma pedagogia das ausências e das emergências, que nos ajude a produzir as epistemologias do Sul, conceituada como:

[...] o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposto pelo colonialismo. As epistemologias do Sul valorizam saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas. A esse diálogo entre saberes Boaventura chama de ecologia de saberes. (SANTOS, 2010, p. 19 *apud* GOMES, 2017, p. 54).

Por considerar este projeto como uma intervenção propícia à ecologia de saberes na escola, como apontado pelo autor, apresento algumas respostas atribuídas a duas perguntas do

³⁰ Conceito da escritora nigeriana, ADICHIE, C. The danger of a single story. Palestra proferida para o blog mundial TED (Technology, Entertainment, Design) 7 de outubro de 2008. Disponível em: www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. Acesso em 03 abril 2019.

questionário de resultados, comprobatórias dos impactos dessa prática nas aulas de inglês. A primeira se relaciona com a pergunta de pesquisa, a qual investiga como reagem os (as) estudantes da educação básica com a presença de elementos étnico-raciais de origem africana nas aulas de língua inglesa. Essa, por sua vez, está ligada a um dos objetivos específicos que visa a identificar possíveis reflexos na aprendizagem dos (as) estudantes a partir da interação desses com elementos da história e das culturas africanas, das culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas na sala de aula de inglês. Assim, após as aulas ministradas, apresentei a pergunta nº 1 aos estudantes: “Qual sua opinião sobre as aulas de inglês com discussões de temas étnico-raciais como: culturas de matriz africana, racismo, identidade afrodescendente, raça, etnia?”.

Quadro 20: Respostas à Pergunta nº 1 do Questionário de Resultados

PARTICIPANTE	RESPOSTA
Luislinda Valois	Está sendo muito tocante, conhecer realmente o que sou e que estava escondido, que eu não sabia e que estava sendo mostrado. A minha realidade, a realidade do meu povo. E ver que meus colegas estão sentindo-se bem em contar experiências que envolviam temas abordados em sala, é animador. Estou realmente amando as aulas.
Milton Santos	No começo eu fiquei com o pé atrás por não saber como iam rolar essas aulas, mas depois de iniciadas eu acabei curtindo mais as aulas com esse assunto do que as convencionais. Eu me senti motivado a estudar, pois se trata de algo que meu povo viveu e que representa minha própria história.
Malcolm X	Essa ideia de trazer temas étnico-raciais para as aulas de inglês foi muito bom e importante, pois na escola só aprendemos sobre esse assunto em artes e religião, mas nem sempre o que é falado nessas aulas é suficiente para nosso aprendizado.
Chimamanda	Muito boa, acho muito bom saber sobre culturas diferentes das nossas, fazendo a gente conhecer mais da nossa própria cultura. Conseguimos nos identificar com muitas coisas.
Martin Luther King	Certamente é uma ótima forma de conduzir as aulas, visto que, além de aprendermos o idioma aprendemos também sobre cultura, crenças, costumes, etc...
Nelson Mandela	Muito importante. A maioria dos cursos de inglês, aqui no Brasil, ensina o inglês britânico e dos EUA e esquece-se de uma cultura tão importante, das nossas raízes. Antes dessas aulas eu nunca debati em outras aulas de inglês sobre racismo, identidade afrodescendente, etc. Isso nos ajuda a expandir o vocabulário e a redescobrir a nossa identidade.

Fonte: da autora.

Ao comparar as questões e respostas dos dois quadros (19 e 20), nota-se um avanço nas formas das justificativas, pois passam de simples e sucintas, no diagnóstico, para mais reflexivas e coerentes, no resultado. O que aparece nesse quadro acima são vozes de quem começa a perceber o valor do autoconhecimento étnico, a compreender que a história e as culturas africanas e afro-brasileiras fazem parte de suas próprias histórias, precisam ser contadas e discutidas e que é possível apropriar-se desses conhecimentos na escola.

Luislinda fala de sua satisfação em saber sobre aspectos tão importantes que a identificam e ainda estavam escondidos para ela; reconhece seu pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lança um olhar sensível às narrativas dos(as) colegas, como espelho de seus próprios conflitos e dificuldades para lidar com essa abordagem. Digo isso devido ao comportamento da aluna quando apresentei o projeto para a turma e expliquei qual seria a temática abordada nas aulas. Ela rejeitou participar, pediu para sair da sala, alegando não poder discutir coisas polêmicas, e, após a aula, não consegui mais falar com ela. Claro que aquele comportamento foi muito preocupante e triste para mim. No dia seguinte, fui conversar com a professora de história (orientadora escolar) sobre esse episódio, combinamos de conversar com a estudante. No mesmo momento, Luislinda entrou na sala da orientadora procurando por mim e disse: “Professora, eu estava lhe procurando para dizer que vou participar. É que fico assustada com essas coisas, mas conversei com minha prima, que foi sua aluna. Ela disse que posso confiar na senhora”. Eu e a outra professora conversamos com ela, esclarecendo que as aulas do projeto apresentariam conhecimentos históricos e culturais, devidamente autorizados como conteúdos escolares.

O mais interessante disso tudo é que a prima que a autorizou é missionária Testemunha de Jeová e foi uma das melhores alunas nas minhas aulas de inglês, quando estudava. Queria aprender inglês para facilitar suas viagens planejadas ou sonhadas como missionária, pois mantinha contato com jovens nigerianos através de redes sociais. Por ter sido minha aluna, ela sabia que eu abordava esses conteúdos em minhas aulas, respeitando sempre a diversidade religiosa da turma. Então, compreendi que o comportamento de Luislinda era devido às orientações religiosas que recebia da igreja, da família, do seu meio social. Ela estava impedida de conhecer sobre sua origem étnica por discursos que demonizam todo e qualquer conhecimento de matriz africana. Após as aulas de inglês, suas palavras evidenciam o alívio que ela sentiu ao apropriar-se de elementos étnico-culturais representativos de sua identidade. Quando diz ser animador ver seus colegas falarem de suas

experiências nas aulas, parece que ela emergiu do fundo de um *ice-berg* e começou a desconstruir a ideia negativa que tinha sobre africanidades.

Estou certa de que houve uma ruptura no modo dela e dos(as) demais estudantes pensar e compreender o mundo a partir das aulas com enfoque em questões étnico-raciais. Isso se confirma também pela voz de Chimamanda. A reflexão dela é reveladora de uma aprendizagem de língua intercultural. Evidencia uma concepção de língua como meio de interação social, de diálogo entre culturas, uma vez que, para ela, conhecendo outras culturas é possível conhecer melhor suas representações culturais. Quando a estudante afirma identificar-se com muitas coisas, ela sinaliza como as identidades são configuradas na diversidade e enfatizam as diferenças que, por sua vez, operam na (re)construção das identidades.

Essa concepção de língua fica muito bem definida também na visão de Milton. Ele usa a expressão “com o pé atrás” para falar da sua descrença em aprendizagem de inglês com recortes histórico-culturais da diáspora africana. Assim como ele, muitos(as) outros(as) estudantes, até mesmo professores(as), não consideram estes assuntos como conteúdos legítimos e pertinentes para aprendizagem de língua. Isso fica claro na fala de Malcolm X: “Essa ideia de trazer temas étnico-raciais para as aulas de inglês foi muito bom e importante, pois na escola só aprendemos sobre esse assunto em artes e religião, mas nem sempre o que é falado nessas aulas é suficiente para nosso aprendizado”. Mesmo tendo um tom de aprovação e considerado importante, esse discurso apresenta marcas de um ensino de inglês que foca em aspectos linguísticos e despreza as culturas que essa língua traduz; confirma tradicionais práticas de incluir esses assuntos no currículo de artes e religião, que minimizam o valor destes para a aprendizagem de língua, para a (re)construção das identidades, ou mesmo como conhecimento legítimo e necessário para a formação do educando, quando deveriam fazer parte do planejamento de todas as disciplinas.

A voz de Martin reforça a necessidade de levar para a sala de aula a temática étnico-racial. Ele percebe a relação entre língua e cultura, reconhece que é possível aprender ambas ao mesmo tempo, ao afirmar que com essas aulas, “além de aprendermos o idioma aprendemos também sobre cultura, crenças, costumes, etc.”. Vale atentar para a forma que ele escreveu a palavra cultura, no singular, e as palavras crenças e costumes, no plural. Essa escolha também exhibe lacunas de um ensino de línguas carente de diálogos sobre culturas, que problematize a pluralidade cultural da sala de aula e do mundo. Espelhando esse fato em minha experiência, confidencio que mesmo tendo uma boa conceituação de cultura e

pluralidade cultural, apenas comecei a pluralizar realmente a palavra cultura quando ampliei meu entendimento através de leituras e discussões nas aulas e seminários acadêmicos. Compreendo isso como consequências de uma globalização cultural que atinge o sujeito do mundo contemporâneo. Por isso, recorro a Kumaravadivelu (2006) e sua fundamentação teórica nos estudos culturais. O autor explica esse fenômeno a partir de três processos, começando pela homogeneização cultural, representada pela exaltação da cultura norte-americana de consumo, que equaliza a globalização com a ocidentalização, logo, a norteamericanização e a macdonaldização³¹. Depois, a heterogeneização cultural que, unida à primeira, resulta na globalização, fenômeno explicado por críticos culturais e sociólogos, os quais, segundo a autora, acreditam que:

[...] a homogeneização e a heterogeneização estão ocorrendo ao mesmo tempo, mergulhando o mundo em uma tensão criativa e caótica que resulta no que Robertson chamou de glocalização, onde o global está localizado e o local está globalizado. Acreditam que a transmissão cultural é um processo de dois modos, no qual as culturas em contato modelam e remodelam umas às outras direta ou indiretamente. Afirmam que as forças da globalização e as da localização são tão complexas que não podem ser compreendidas na perspectiva limitada de uma dicotomia centro-periferia. O global está em conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 133).

Dito isso, convém atentar para a responsabilidade especial atribuída pelo autor aos que fazem LA (Linguística Aplicada), “por que, em grande parte, lidam com uma língua que tem tanto características globais como coloniais.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135). O ponto de vista da participante Nelson Mandela sobre o ensino de inglês com abordagem de temas étnico-raciais soa como um convite para refletirmos (nós, professores de ILE) esse aspecto e reafirmar a responsabilidade do linguista aplicado, vejamos no quadro:

Quadro 21: Opinião da participante Nelson Mandela

Muito importante. A maioria dos cursos de inglês, aqui no Brasil, ensina o inglês britânico e dos EUA e esquece-se de uma cultura tão importante, das nossas raízes. Antes dessas aulas eu nunca debati em outras aulas de inglês sobre racismo, identidade afrodescendente, etc. Isso nos ajuda a expandir o vocabulário e a redescobrir a nossa identidade.

Fonte: da autora.

³¹ Termo criado por Ritzer(1993) para descrever os processos socioculturais pelos quais os princípios básicos da indústria de comida rápida – a criação de produtos de consumo homogeneizado e a imposição de padrões uniformes – dão forma a paisagem cultural dos Estados Unidos e de outros países do mundo. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 132).

Antes de tudo, deve-se reconhecer a generalização explícita sobre o ensino de inglês no Brasil pela afirmação do participante e logo descartar. Pois, parece-me que este foi o modo encontrado por ele para enfatizar sua opinião, falando de sua própria experiência de aprendizagem que, obviamente, tem como base o ensino da escola pública e de um ou outro curso livre. Vejo como grande destaque desta fala a padronização do ensino de inglês, britânico ou americano, e a anulação das referências culturais de matriz africana, que marcam a aprendizagem de ILE. Com o olhar de quem busca motivação e meios para melhor aprender esta língua ensinada como língua de poder, o aprendiz renova sua concepção de aprendizagem de inglês e concorda que dialogar com conhecimentos representativos das culturas do mundo e da sala de aula de inglês, contribui para aprendizagem de língua e também para reafirmação das identidades dos(as) educandos.

Então, retomando a sugestão do autor sobre a responsabilidade de quem ensina essa língua carregada de propósitos colonialistas, compreendo que isso inclui prestar atenção para não reproduzir, na sala de aula, ideologias imperialistas que conduzam os(as) aprendizes a mergulhar em um mundo artificial, sem interação real, afastado das culturas de referência. Com certeza, o(a) professor(a) deve cuidar para não apontar uma ou outra cultura como padrão e sair dessa limitação de escolher o inglês que ele vai ensinar, americano ou britânico. Isso só irá servir para fortalecer o que Kumaravadivelu (2006, p. 44) chama de WASP (*White Anglo Saxon Protestant*)³². O autor se refere a materiais didáticos WASP, branco, anglo-saxão, protestante, vista como uma ideologia dominante, ou seja, privilegia culturas eurocêntricas, defende o ensino de gramática com foco em erros e acertos de acordo com um padrão estabelecido, sem contar com aspectos das culturas que envolvem a língua alvo e o aprendiz, fazendo dessa um instrumento ideológico de exclusão social, cultural e político.

Na segunda pergunta do mesmo questionário, questiono sobre os temas tratados nas aulas, as quais foram bastante diversificadas dentro de uma temática maior que é história e culturas africanas, afro-brasileiras e afro-anglófonas. Tratamos sobre religiosidade, segregação racial, luta contra o racismo, estética negra e estereótipos, identidade étnica, entre outros assuntos motivados por essas discussões. Então, apresento aos alunos a pergunta nº2 do questionário de resultados: “Qual dos temas tratados nas aulas foi mais ou menos significativo para você? Comente:”.

³² O autor se refere a materiais didáticos WASP (White Anglo Saxon Protestant), branco, anglo-saxão, protestante, vista como uma ideologia dominante. (tradução minha)

Quadro 22: Respostas à Pergunta nº 2 do Questionário de Resultados

PARTICIPANTE	RESPOSTA
Luislinda	O mais significativo foi poder aprender por meio do vídeo de Chimamanda Adichie, que teve vezes em minha vida que estava realmente presa às histórias únicas sobre um povo, a etnia de um povo, e isso veio com um significado enorme. Com certeza irei guardar isso.
Milton	O tema tratado mais significativo para mim foi o do preconceito religioso sofrido pelos negros por causa da ligação com o candomblé.
Malcolm X	Acho que todos foram significativos. Não teve nenhum que não foi importante.
Chimamanda	Com certeza foi sobre racismo e nossas etnias nos reconhecer, saber quem realmente somos e nos identificar.
Martin	O mais significativo para mim foi desconstruir estereótipos e mostrar que independente da cor da pele todos somos capazes de conquistar o que queremos.
Nelson	O filme Besouro, porque mostra o tempo da escravidão e o que nossos descendentes passaram.

Fonte: da autora.

Essas vozes evidenciam o quanto a escola ainda carece de práticas que desvelem o mito da democracia racial; comprovam que essa ideologia favorece a negação das identidades de pessoas negros e negras em seus contextos sociais, principalmente, na escola. Considero que a reflexão do participante Martin, com a qual eu concordo plenamente, por exemplo, dialoga com os ideais do próprio Martin Luther King, quando aquele responde que, “independente da cor da pele todos somos capazes de conquistar o que queremos”. Mas o encontro com essa consciência de poder precisa ser mediado na sala de aula. Esse espaço deve ser reconhecido como lugar de produção de conhecimento que possibilita de fato uma transformação social.

Diante de tantas histórias mal contadas ou omitidas historicamente na sociedade brasileira sobre o povo negro, quem, senão o(a) professor(a), pode operar na desconstrução de estereótipos apontada por Martin e Luislinda?

A feliz escolha de Luislinda pelo vídeo de Chimamanda Adichie, “O perigo de uma história única”, citando-o como material mais significativo, coaduna com sua tomada de consciência revelada na resposta anterior. Afirmar que já esteve presa a “histórias únicas” sobre um povo reforça uma compreensão de que seu conhecimento prévio sobre a temática étnico-racial foi fortemente marcado por discursos racistas e representações culturais eurocentradas que, até então, reforçavam uma ideologia dominante de subjugar o povo negro e sua raiz cultural.

A resposta de Milton aponta para o preconceito religioso sofrido pelo povo negro, no entanto, ele distancia-se da causa no momento em que se refere ao “preconceito religioso sofrido pelos negros”, e não diz mais nada. Em meu ponto de vista, essa fala não exprime a emoção provocada nas aulas, pois, o filme “Besouro”³³ e o espetáculo “E Se Deus fosse Preto”³⁴ foram os gêneros escolhidos para provocar discussões sobre práticas de resistência³⁵ e religião afro-brasileira. Após o espetáculo, a mediadora convidou alunos de diferentes referências religiosas para a discussão. Milton foi um dos participantes da mesa, ele defendeu o amor e o respeito acima de tudo, independente dessa ou daquela religião. Observo que o participante expressou mais claramente o quanto foi impactado pelas aulas ao responder o que achou delas com tal recorte temático: “Eu me senti motivado a estudar, pois se trata de algo que meu povo viveu e que representa minha própria história.”.

Vejo esse vai e vem de emoções e significados como representação de uma consciência transitiva, conceito de Freire (1967) já discutido neste capítulo. Se olharmos para o que diz Nelson sobre o filme “Besouro” em comparação à fala de Milton, é possível sentir uma diferença. O primeiro identifica-se com a causa ao reconhecer sua ancestralidade. Ele destaca o filme como material mais significativo, porque segundo ele: “mostra o tempo da escravidão e o que nossos descendentes passaram”. Assim, compreendo que, mesmo trocando o vocábulo ascendente por descendentes, percebe-se aí um encontro ancestral, enquanto a composição frasal de Milton: “preconceito religioso sofrido pelos negros”, ou seja, sofrido por eles, os negros, remete a uma passividade, um distanciamento da causa, evidenciando assim, a consciência ainda ingênua do sujeito que fala.

Enquanto isso, Chimamanda elege o racismo como tema mais significativo das aulas e se inclui na luta ao pluralizar, em primeira pessoa, verbo e sujeitos em tom de coletividade. A interação com a coletividade faz parte do processo gradativo de construção da identidade negra, entendida como:

³³ O filme Besouro conta a história de Manuel Henrique Pereira, homem negro, órfão que veio a ser um dos grandes mestres da capoeira. Retrata a histórica luta contra o preconceito racial e a intolerância religiosa no Brasil. Foi lançado em 30 de outubro de 2009 (Brasil) com direção de João Daniel Tikhomiroff. Disponível em: <https://www.infoescola.com/cinema/besouro-filme/> Acesso em 05.04.2019.

³⁴ Se Deus Fosse Preto - Monólogo de Sergio Laurentino, cujo enredo propõe trocar o Deus cristão, ocidental por um Deus negro, com outra doutrina e outro templo. Sergio Laurentino é o mesmo ator protagonista do filme Besouro e integra o Bando de Teatro Olodum desde 2000. Disponível em: <http://aratuonline.com.br/noticias/monologo-se-deus-fosse-preto-encerra-programacao-das-tercas-pretas-no-teatro-vila-velha/> Acesso em 05.04.2019.

[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. (GOMES, 2005, p.43).

Nesse sentido, retomo a resposta de Martin. Esse jovem estudante se envolve na luta contra o racismo quando compreende a necessidade de desconstruir estereótipos racistas. Suas palavras soam como resistência, ele diz: “O mais significativo para mim foi desconstruir estereótipos e mostrar que independente da cor da pele todos nós somos capazes de conquistar o que queremos”. Vê-se que Martin fala em defesa de seu grupo étnico. Seu tom é otimista e revela um ideal de superação do abismo social que separa o povo negro brasileiro do exercício pleno de cidadania.

Em suma, essas vozes revelam a existência de um racismo velado em ambientes institucionais. Retratam os anseios de adolescentes afrodescendentes de entender melhor sobre suas identidades étnico-raciais para atuarem como indivíduos de um mundo pluriétnico. Reforçam a importância de práticas pedagógicas de resistência, que atuem na contramão do racismo existente nos aparelhos ideológicos que operam na sociedade, começando pela escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desse estudo iniciam reforçando a compreensão de que ensinar uma língua estrangeira é uma ação que precisa ser reflexiva, em diálogo com as crenças, visões de mundo e interesses de todas as pessoas envolvidas nas tarefas de aprender e ensinar neste contexto social brasileiro, contemporâneo.

Por acreditar na educação como direito democrático, acredito também no direito e capacidade de todos(as) cidadãos(ãs) aprenderem inglês como LE, independente de etnia, cor, gênero ou orientação sexual. Esse pensamento abre espaço para responder aos questionamentos que direcionam esta pesquisa. Para isso, pergunto, de que modo as temáticas relacionadas à história e às culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas podem ser trabalhadas na sala de aula de inglês numa perspectiva intercultural?

O primeiro passo dado para responder a essa pergunta principal foi o cuidado com a elaboração de aulas como intervenções que afetassem as opiniões dos estudantes quanto aos conteúdos e temáticas que devem ser estudados na aprendizagem de inglês, estimulando-os a reconhecer a relevância de estudar línguas e culturas. Logicamente, os aspectos culturais abordados nas aulas fazem parte da história, das culturas e do conhecimento de mundo de cada um deles(as), assim como de pessoas do universo anglófono.

Na primeira etapa da análise, foi diagnosticada a visão de 16 estudantes do 1º ano do ensino médio sobre conteúdos e temas que devem ser estudados na disciplina. Apresentada em forma de gráficos, as opiniões dos(as) estudantes revelam que a maioria não compreendia conhecimentos culturais como parte integrante dos estudos da disciplina de língua inglesa, deixando a entender que, até então, essas referências eram apresentadas apenas para contextualizar conteúdos linguísticos. Mas, também não atribuíram muito valor ao estudo da gramática, pois elegeram vocabulário e pronúncia como conteúdos mais importantes. Isso evidencia características de planos de ensino cujos objetivos estão desconectados de referenciais culturais que façam parte da realidade de vida dos educandos e do mundo globalizado, que os motive a usar a língua para interagir com conhecimentos diversos atribuindo-lhes significado. É sabido, pois, que a gramática tem seu lugar de importância no ensino de línguas, mas não faz sentido se as representações culturais que a contextualiza não reconhecerem a heterogeneidade da língua e de seus falantes – e, inclusive, seguindo esta linha de pensamento, de seus aprendizes.

Outras quatro perguntas direcionaram a pesquisa, por isso, apresento-as com respectivas respostas, sequenciadas, nestas linhas finais:

a) Como os estudantes da educação básica reagem com a presença de temáticas étnico-raciais de origem africana nas aulas de língua inglesa?

Foi investigada também a reação dos(as) estudantes da educação básica com a presença de temáticas étnico-raciais de origem africana nas aulas de língua inglesa. Nesse quesito, posso afirmar que a inclusão dessa temática nas aulas impactou positivamente os aprendizes em vários aspectos, sendo o principal deles a autoafirmação de suas identidades, ao reconhecerem-se como afro-brasileiros(as) e ao compreenderem o lugar de cidadão(ã) que cada um deles(as) ocupa na sociedade. Também foi impactante não somente por lhes permitir se apropriarem de suas histórias, mas pelo poder de falarem, discutirem, posicionarem-se criticamente na escola ou fora dela.

b) De que forma a presença de recortes afro-culturais na sala de aula de inglês pode contribuir para a aprendizagem numa perspectiva intercultural?

Considero a relevância de levar para a sala de aula de língua inglesa recortes afro-culturais, por reconhecer que isso contribuiu para a aprendizagem de inglês numa perspectiva intercultural, porque ao interagir com esses conhecimentos, os participantes perceberam que estudar uma língua estrangeira é bem mais do que ter habilidades linguísticas. Também desenvolveram competências interculturais, ao aprenderem de forma solidária, respeitando limitações e dificuldades uns dos outros, ao mesmo tempo em que estimularam diálogos, contaram suas histórias, denunciaram angústias e conflitos originários de atitudes racistas vivenciadas por alguns deles(as), iniciando a marcar seus lugares de fala no mundo.

c) Como legitimar conhecimentos afro-culturais no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa?

Outro ponto de investigação instituído foi quando se perguntou como legitimar conhecimentos afro-culturais no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa? Para isso, foi necessário abordar a diversidade cultural da língua inglesa, desviando o foco das culturas hegemônicas, tradicionalmente trabalhadas nas aulas de inglês, evitando repetir práticas de privilegiar culturas anglófonas, de brancos, para expor as relações dessa língua com seus falantes africanos, afro-americanos, mostrando que suas culturas também fazem parte dela. Isso não é difícil quando se parte de uma perspectiva de ensino que vê língua e cultura juntas, integradas.

Observei, inicialmente, que os estudantes não sabiam muito bem em quais países o inglês é língua oficial nem mesmo o que significa países anglófonos ou afro-anglófonos, mas apontaram os Estados Unidos, Canadá e Inglaterra como países onde a língua inglesa tem *status* de oficial. Saber que alguns países africanos foram colonizados pelos povos britânicos e, por isso, as culturas africanas também compõem a língua inglesa e interferem nela, deve fazer parte da aprendizagem como componente cultural da língua. Se os aprendizes não se apropriarem desses conhecimentos, jamais irão reconhecer o inglês como língua de preto. Esse reconhecimento é importante porque serve como referência para motivar aprendizes negros(as) a apropriarem-se também da língua e de suas culturas e, assim, legitimarem aspectos afro-culturais como conteúdos que devem ser estudados nas aulas de língua inglesa.

d) De que modo os estudantes da educação básica podem apropriar-se de conhecimentos afro-culturais na sala de aula de inglês?

Felizmente, constatei, nesta pesquisa, que as aulas com recortes da história e culturas afro-anglófonas e afro-brasileiras contribuíram para que os alunos(as) compreendessem a legitimidade dessa temática na aprendizagem de inglês e até de outras disciplinas. Depreendi ainda que as discussões e as reflexões tecidas sobre identidade, raça, etnia e estereótipos racistas serviram muito bem para a desconstrução de sentimentos de inferioridade e/ou de superioridade, causados pelo mito da democracia racial, e também como avanço no processo de conscientização do pertencimento étnico dos (as) educandos(as).

Então, quando por último se questiona, sobre o modo como os estudantes da educação básica podem apropriar-se de conhecimentos afro-culturais na sala de aula de inglês, afirmo que uma prática intercultural poderá mediar esse conhecimento de maneira muito mais global e ampla do que apenas o instrumental domínio de um idioma estrangeiro e mundial; quando, para além desse olhar limitado, faz-se da sala de aula um espaço onde os aprendizes tenham voz e possam expressar opiniões, compartilhar conflitos, ensinar e aprender juntos, tendo em vista uma maior amplitude de contextos. Assim, afirmo nesse estudo que essa apropriação foi efetivada, porque as temáticas e conteúdos levados para sala de aula foram elementos representativos das identidades dos estudantes, contextualizados com uma visão de ensino de língua para o uso, de modo que através dela os aprendizes puderam expressar o conhecimento de mundo, que já possuem ao mesmo tempo em que produziram novos saberes.

Nesse sentido, os pressupostos da perspectiva intercultural e da educação das relações étnico-raciais validaram este estudo, uma vez que afetaram a concepção de aprendizagem de

ILE dos educandos, os quais puderam (re)construir suas identidades étnicas e assumir atitudes de desconstrução de discursos racistas na sociedade.

Vejo a importância de trazer para essas linhas finais uma reflexão sobre algumas possibilidades de ampliar esta pesquisa na escola. Uma delas é propor a interdisciplinaridade com as áreas de humanas e de linguagens, uma vez que muitos aspectos históricos, políticos, sociais e geográficos influenciam a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Diante dessas evidências, considero relevante apresentar essa pesquisa para o corpo docente do Colégio Estadual Alaor Coutinho, pretendendo promover discussões e reflexões que sensibilizem esses(as) profissionais sobre o papel da educação étnico-racial neste contexto plural.

Essa reflexão aponta para a presença de algumas lacunas que podem ser preenchidas com pesquisas que investiguem o olhar de professores (as) da área de linguagens acerca da importância de estudar histórias e culturas de matriz africana, com o propósito de fortalecer as relações étnico-raciais na escola e apontar o papel desses(as) profissionais na luta contra o preconceito racial na escola e na sociedade como um todo.

Além disso, registro também o meu crescimento profissional e pessoal como contribuições deste estudo. Desenvolver esta pesquisa foi muito relevante para o aprimoramento de minha prática pedagógica, tendo servido para reforçar minha concepção de ensino, confirmando assim um retorno positivo para a sociedade. As leituras, reflexões e discussões nos ambientes acadêmicos, durante as aulas teóricas e eventos que participei resultaram em conhecimentos que embasaram minha prática docente, aproximando teoria e prática, promovendo reflexão e ação. Posso dizer que essa dialética também interferiu no campo da vida pessoal, pois os conhecimentos compartilhados nesse percurso impactaram fortemente meu modo de agir e de pensar no mundo, o que me faz cada vez mais adotar um posicionamento intercultural.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papirus Editora, 2005.

BADEROON, Gabeba; EVARISTO, Conceicao. Poems. **Kunapipi**, n. 34, v. 1, 2012.

Disponível em:

<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1208&context=kunapipi> Acesso em: 05 nov. 2018.

BIOGRAFIAS. EBiografias. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/busca.php?q=> Acesso em 08 jul. 2019.

BLACKFACE. Wikipédia: a enciclopédia livre. 2019. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Blackface> Acesso em: 20 set. 2018

BESOURO (o filme). Ana Lucia Santana. Infoescola: navegando e aprendendo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/cinema/besouro-filme/> Acesso em 05 abr. 2019.

BLACK History Month. Disponível em: <https://www.biography.com/tag/black-history>

Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 9. 394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 set. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte 2: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 15 set. 2017.

_____. **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em: 05 set. 2018

_____. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 15 set. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Linguagens Códigos e Suas Tecnologias.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Presidência da República. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018.** Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 15 mar. 2019.

CALADO, Maria da Glória; BARBARIC, Silvana. Desafios no combate ao racismo na educação. In: OLIVEIRA, Dennis de Oliveira *et al.* **A luta contra o racismo no Brasil.** São Paulo : Edições Forum, 2017, p. 161-178.

CANDAU, Vera. **Educação intercultural na América Latina: tensões atuais.** 2009. Trabalho apresentado ao Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), PUC-Rio: Rio de Janeiro, 2009.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 23, p. 55-69, jan./jun. 1994.

CANEN, Ana. O Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação E política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CASTILHO, Maria Roseli; FERREIRA, Aparecida de Jesus (orgs.). **Formação de Professores de Línguas: investigações e intervenções.** Cascavel: Edunioeste, 2009.

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE. Wikipédia: a enciclopédia livre. 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chimamanda_Ngozi_Adichie Acesso em: 08 jul. 2019

CONCEIÇÃO Evaristo. Informações biográficas. Site Literafro: o portal da literatura afro-brasileira. 2019. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 15 maio 2019.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 1999, p.175-202.

CRYSTAL, D. **English as a global language.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

DENZIN, N.K., LINCOLN, Y. S. Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006, p. 15-41.

DO you identify yourself as african r british? Publicado por Africkswag TV. 2014, 1 vídeo (5 minutos). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c8GIFY1jDxU&list=PLbNaIdCVDtNbiEEKI1yuzXDdDb_LWyMfA&index=9&t=0s Acesso em: 16/07/2018

ESCOLAS Culturais. Secretaria de Cultura (SECULT). Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=164>, Acesso em: 22 abr. 2019.

FERREIRA, Deise Viana. **O espanhol e a afrolatinidade**: “senderos de la diáspora negra”. Orientadora: Márcia Paraquett. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2016.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15 - 20.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARRIS, Joseph E. **Global Dimensions of the African Diaspora**. UNESCO, 1982.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade/bell hooks. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KACHRU, B. B. World Englishes and Culture Wars. In: KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. L. **The handbook of World Englishes**. Sidney: Blackwell Publishing, 2006, p.446-471.

KACHRU'S three-circle model of English. Figura. Disponível em:

https://www.researchgate.net/figure/Kachrus-three-circle-model-of-English_fig1_320798740

Acesso em: 10 fev. 2019

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LÍNGUA. [Compositor e Intérprete]: Caetano Veloso. In: Velô. CD, faixa 11. Disponível em:

<https://diegoagnelo.wordpress.com/2011/03/28/analise-musical-lingua-de-caetano-veloso/>

Acesso em: 17 fev. 2019.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro**. Orientador: Márcia Paraquett. 2014. 360 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Versão impressa e eletrônica.

MILTON SANTOS. Wikipédia: a enciclopédia livre. 2019. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Milton_Santos Acesso em: 08 jul. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In: MENDES, Edleise; CASTRO, M.L.S. Saberes em português: ensino e formação docente.* Campinas/SP: Pontes, 2008, p. 57-77.

MOTA, Katia. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. *In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras.* EDUFBA, 2010. p. 37-62.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria. As políticas de Ensino de línguas e o projeto de letramento. *In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.) Política e Políticas Linguísticas* Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In: BARROS, C.S. de; GOETTENAUER, E.M.C. (Orgs.). Espanhol: ensino médio.* v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.137-156.

_____, M. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. *In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Materiais Didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.* Salvador: EDUFBA, 2012, p. 379-404.

PEIXOTO, Roberta Pereira. **Monitor educacional (TV Pendrive):** a tecnologia nas aulas de língua inglesa da escola pública. 2013.

PENNYCOOK, A. English and the discourses of colonialism, 1, London, Routledge, [1998]. 2002.

_____. Uma Linguística aplicada Transgressiva. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism:** African perspectives. Universidade Federal da Bahia on June 3, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguística Aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. *In: _____. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.* São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e positiva. *In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). A geopolítica do inglês.* São Paulo: Parábola, 2005. p. 134-159.

_____. Línguas hegemônicas: espaços de circulação: O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. *In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes Espaços Linguísticos: resistências e expansões.* Salvador: EdUFBA, 2009.

REDEMPTION song. [Compositor e Intérprete]: Bob Marley. *In: Uprising.* CD, faixa 10. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/bob-marley/redemption-songs-traducao.html> Acesso em: 07 maio 2019.

REIS, Roseni Clair da Cruz. Leitura Imagética, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores de Línguas. In: CASTILHO, Maria Roseli; FERREIRA, Aparecida de Jesus (orgs.). **Formação de Professores de Línguas: investigações e intervenções**. Cascavel: Edunioeste, 2009, p. 53-66.

RODRIGUES. Ângela Lamas. **A língua inglesa na África: opressão, negociação, resistência**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

ROSA Parks - o Poder de Uma Pessoa. Vídeo Compilado por Janara de Oliveira, Juliana Kruger e Lais Eduarda. 2011, 1 vídeo (16 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FztNc3yCehU> Acesso em: 20 jul. 2018

SANTOS, Joelma Silva. **Raça/etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da lei nº 10.639/03 em aulas de língua inglesa: como?** Orientador: Profa. Dra. Adelaide P. de Oliveira. 2011, 184 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011. Versão impressa e eletrônica.

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges. (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Copyright, 2011, p. 1-18.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. Orientador: Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl, 2008. 196 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Versão impressa e eletrônica.

SCHÜTZ, Ricardo. **História da Língua Inglesa**. 04 jun. 2017. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html> Acesso em: 04 jun. 2017.

TELLES. João 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.

THE danger of a single story. Palestra de Chimamanda Ngozi Adichie. 2008, 1 vídeo (19 minutos). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript Acesso em 16 jul. 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 mar. 2009.

APÊNDICE A – Registros fotográficos do Cine Clube Alaor Coutinho



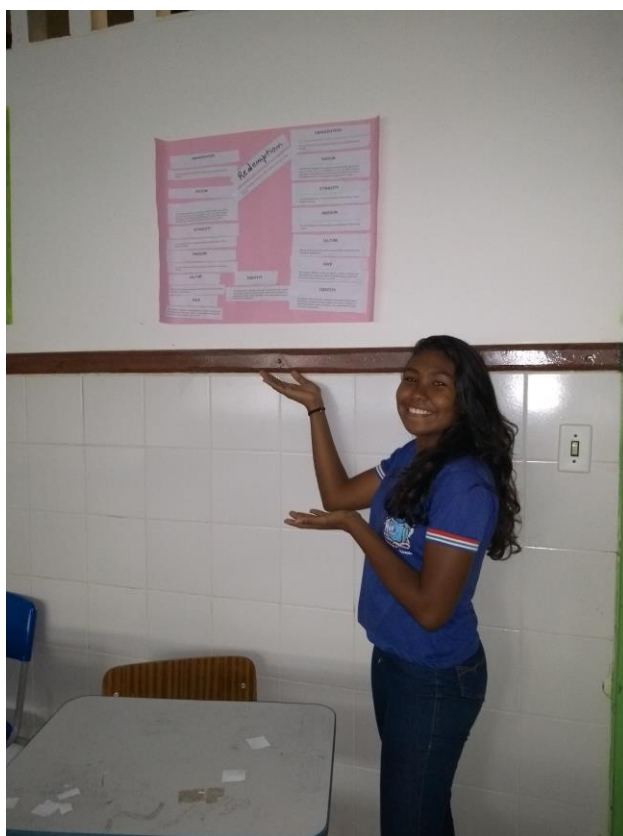


APÊNDICE B – Registro fotográfico da Aula 5



APÊNDICE C – Registros da aula 7



APÊNDICE D – Registros do espetáculo *Se Deus Fosse Preto* – Programa Escolas Culturais

APÊNDICE E - Questionário do Diagnóstico

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

IDENTIFICAÇÃO

NOME:	GÊNERO:
IDADE:	CURSO:

1. Enumere de 1 a 5, quanto à ordem de importância o que se deve estudar para a aprendizagem de inglês:

() vocabulário
 () gramática
 () pronúncia
 () culturas de países anglófonos
 () culturas de países afro-anglófonos

2. Enumere de 1 a 5, quanto à ordem de importância dos temas abordados nas aulas de inglês

() mundo digital e tecnologia
 () Povos e culturas afro-anglófonas
 () aspectos culturais em geral
 () povos e culturas estadunidenses
 () povos e culturas africanas e afro-brasileiras

3. Aponte a alternativa correspondente aos países onde se fala inglês como língua oficial:

() Estados Unidos, Moçambique, Angola, Namíbia, Inglaterra, Austrália
 () África do Sul, Quênia, Nigéria, Gana, Canadá, Estados Unidos
 () Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Jamaica, São Tomé e Príncipe

4. Você se identifica como afro-brasileiro(a)?

() sim
 () não

5. Você conhece alguma personalidade negra de países anglófonos?

() sim
 () não

Quais?

6. Você considera relevante tratar de temas relacionados à raça, etnia e identidade africana, afro-anglófona e afro-brasileira nas aulas de inglês?

Comente:

7. O que você sabe sobre países onde se fala a língua inglesa como língua oficial?

APÊNDICE F – Questionário de Resultados

QUESTIONÁRIO DE RESULTADOS

IDENTIFICAÇÃO	
NOME:	GÊNERO:
IDADE:	CURSO:
1. Qual sua opinião sobre as aulas de inglês com discussões de temas étnico-raciais, como: culturas de matriz africana, racismo, identidade afro-descendente, raça, etnia? Comente:	
2. Qual dos temas tratados nas aulas foi mais ou menos significativo para você? Comente:	
3. Você conhece representações das culturas-afro anglófonas parecidas com as culturas afro-brasileiras? Cite e explique:	
4. Sobre os países onde o inglês é a língua oficial, quais conhecimentos você considera importantes para tratar nas aulas de inglês?	
5. Avalie o material didático utilizado nas aulas (vídeos, textos, imagens): ☐ Gostei muito ☐ razoável ☐ não gostei Justifique_____	

APÊNDICE G –Respostas dos Questionários Diagnósticos

1. QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

IDENTIFICAÇÃO:

Nome Martin Luther King Idade 17
 Local de residência Malhada
 Etnia Negra Gênero Masculino

1. Enumere de 1 a 5, quanto à ordem de importância do que se deve estudar na aprendizagem de inglês:

- (1) vocabulário
 (5) gramática
 (4) pronúncia
 (3) culturas de países anglófonos
 (2) culturas de países afro-anglófonos

2. Enumere de 1 a 5, quanto à ordem de importância dos temas abordados nas aulas de inglês

- (5) mundo digital e tecnologia
 (1) Povos e culturas afro-anglófonas
 (2) aspectos culturais em geral
 (4) povos e culturas estadunidenses
 (3) povos e culturas africanas e afro-brasileiras

3. Aponte a alternativa correspondente aos países onde se fala inglês como língua oficial:

- () Estados Unidos, Angola, Namíbia, Inglaterra, Austrália
 () África do Sul, Quênia, Nigéria, Gana, Canadá, Estados Unidos
☒ Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Jamaica, São Tomé e Príncipe

4. Você se identifica como afro-brasileiro(a)?

☒ sim

() não

Por quê?

Sim. Pelo fato das minhas raízes, as meus antepassados serem afro-brasileiros, pela minha cor, minhas características e minha cultura.

5. Você conhece alguma personalidade negra de países anglófonos?

☒ sim

() não

Quais? Michael Jackson, Martin Luther King, Malcolm X, J. Edgar Hoover

6. Você considera relevante tratar de temas relacionados à raça, etnia e identidade africana, afro-anglófona e afro-brasileira nas aulas de inglês?

Comente:

Sim. Pois além de aprender um novo idioma aprendemos mais sobre nossa própria cultura e outras.

7. Você já pesquisou sobre país(es) onde se fala(m) a língua inglesa? Se sua resposta for sim, comente sobre seus conhecimentos.

Não.

APÊNDICE H – Respostas dos Questionários de Resultados

QUESTIONÁRIO DE RESULTADOS

IDENTIFICAÇÃO:

Nome Uelson Mendonça Idade 16 anos
 Local de residência Arizinho / Mata de S. João BA
 Etnia Negra Gênero Feminino

1. Qual sua opinião sobre as aulas de inglês com discussões de temas étnico-raciais, como: culturas de matriz africana, racismo, identidade afrodescendente, raça, etnia?
 Comente:
Muito importante, a maioria dos cursos de inglês aqui no Brasil ensina o inglês britânico do EFL, e esquecem de uma cultura tão importante, das nossas raízes, e antes dessas aulas eu nunca debati em outras aulas de inglês sem ser isso, sobre nossa identidade afrodescendente etc. Isso nos ajuda a expandir o vocabulário e a redescobrir a nossa identidade.

2. Qual dos temas tratados nas aulas foi mais ou menos significativo para você?
 Comente:
O filme Beuvin, porque mostra o tempo da escravidão e o que nossos ancestrais passaram.

3. Você conhece representações das culturas afro-anglófonas parecidas com as culturas afro-brasileiras?
 Cite e explique:
Sim, países colonizados, considerada de 2º mundo.

4. Sobre os países onde o inglês é a língua oficial, quais conhecimentos você considera importantes para tratar nas aulas de inglês?
Racismo, ideologia de gênero, identidade afrodescendente.

5. Avalie o material didático utilizado nas aulas (vídeos, textos, imagens):
 () Gostei muito () razoável () não gostei
 Justifique:
Adquiri um conhecimento, que deixarei para sempre comigo, coisas que nunca souzi falar, e nunca soube falar em outra língua, aprendi.

QUESTIONÁRIO DE RESULTADOS

IDENTIFICAÇÃO:

Nome Luislinda Valois Idade 15 anos
 Local de residência Açu da Torre - Tereré
 Etnia Negra - Afrodescendente Gênero Feminina

1. Qual sua opinião sobre as aulas de inglês com discussões de temas étnico-raciais, como: culturas de matriz africana, racismo, identidade afrodescendente, raça, etnia?

Comente:

Está sendo algo muito tocante, conhecer realmente o que sou e que estava escondido; que eu não sabia e que está sendo mostrado; a minha realidade; a realidade do meu povo; é ver que meus colegas tão se sentindo bem em contar experiências que envolvia temas abordados em sala e Animador, estou realmente amando as aulas.

2. Qual dos temas tratados nas aulas foi mais ou menos significativo para você?

Comente:

O mais significativo foi poder aprender por meio de vídeos de Chimamanda Adichie que teve lugar em minha vida que estava realmente presa as histórias únicas sobre um povo, a etnia dum povo e isso veio com um significado enorme, a certeza que guardo isso.

3. Você conhece representações das culturas afro-anglófonas parecidas com as culturas afro-brasileiras?

Cite e explique:

4. Sobre os países onde o inglês é a língua oficial, quais conhecimentos você considera importantes para tratar nas aulas de inglês?

Falar sobre as culturas africanas que ainda ficam escondidas; enfocadas que devemos conhecer mais

5. Avalie o material didático utilizado nas aulas (vídeos, textos, imagens):
 (X) Gostei muito () razoável () não gostei

Justifique:

Abriu muito minha mente sobre coisas que nunca imaginei existir; nunca imaginei conhecer, foi um ponto inesquecível que mais professores, sem se importar com matéria deveria ser mais tratado em sala.

QUESTIONÁRIO DE RESULTADOS

IDENTIFICAÇÃO:

Nome Milton Santos Idade 17 anos
 Local de residência Pena do Forte
 Etnia Afro Descendente Gênero Masculino

1. Qual sua opinião sobre as aulas de inglês com discussões de temas étnico-raciais, como: culturas de matriz africana, racismo, identidade afrodescendente, raça, etnia?

Comente:

No começo eu estava com um pé atrás por não gostar muito das aulas, mas depois de iniciadas eu gostei muito mais as aulas com esses assuntos do que as aulas que eram sobre o modo de vida americano, eu me senti motivado a estudar pois se trata de algo que meeu país viveu, que representa minha própria história.

2. Qual dos temas tratados nas aulas foi mais ou menos significativo para você?

Comente:

O tema tratado mais significativo pra mim foi o do preconceito religioso seguido pela racismo por causa da ligação com o candomblé.

3. Você conhece representações das culturas afro-anglófonas parecidas com as culturas afro-brasileiras?

Cite e explique:

Sim, o luto dentro o preconceito e o racismo, assim como aqui no Brasil, eles passaram por muita repressão e lutaram por isso.

4. Sobre os países onde o inglês é a língua oficial, quais conhecimentos você considera importantes para tratar nas aulas de inglês?

Acho importante tratar de como acontece o luto entre o preconceito e o racismo em cada país, e como se aplica em preconceito, onde as negres foram excluídas.

5. Avalie o material didático utilizado nas aulas (vídeos, textos, imagens):

(X) Gostei muito

() razoável

() não gostei

Justifique:

Gostei bastante do material, pois como disse anteriormente me fez ficar interessado na aprendizagem do inglês, as matérias me levaram a discussões em sala que deixaram as aulas interessantes.

QUESTIONÁRIO DE RESULTADOS

IDENTIFICAÇÃO:

Nome Chimamanda Adichie Idade 15 anos
 Local de residência Acuzinho
 Etnia Negra Gênero Feminino

1. Qual sua opinião sobre as aulas de inglês com discussões de temas étnico-raciais, como: culturas de matriz africana, racismo, identidade afrodescendente, raça, etnia?

Comente:

Muito boa, acho muito bom saber sobre culturas diferentes das nossa, fazendo a gente conhecer mais da nossa própria cultura. Conseguimos nos identificar com muitas coisa.

2. Qual dos temas tratados nas aulas foi mais ou menos significativo para você?

Comente:

Com certeza foi sobre o racismo e nossa etnia, me reconhecendo, saber o que realmente somos e nos identificar.

3. Você conhece representações das culturas afro-anglófonas parecidas com as culturas afro-brasileiras?

Cite e explique:

Resistência: sobre o racismo que eles viviam/vivem e é algo que também passamos.
A falta de conhecimento que os negros têm, com sua história.

4. Sobre os países onde o inglês é a língua oficial, quais conhecimentos você considera importantes para tratar nas aulas de inglês?

EUA, Canadá, Nigéria, África do Sul sobre cultura, sobre o nome passado, sobre o racismo, não reconhecer, saber sobre a nossa etnia.

5. Avalie o material didático utilizado nas aulas (vídeos, textos, imagens):
 () razoável () não gostei

(X) Gostei muito
 Justifique:

Tivemos a noção do que se passa em vários países e as atividades que nos fizeram debater entre nós a opinião de cada um.

QUESTIONÁRIO DE RESULTADOS

IDENTIFICAÇÃO:

Nome Marlon Luthen King Idade 18 anos
 Local de residência Malhada
 Etnia negro Gênero masculino

1. Qual sua opinião sobre as aulas de inglês com discussões de temas étnico-raciais, como: culturas de matriz africana, racismo, identidade afrodescendente, raça, etnia?

Comente:

Então, é uma ótima forma de ensinar as aulas sobre que além de aprendermos o idioma aprendemos também sobre cultura, costumes e etc.

2. Qual dos temas tratados nas aulas foi mais ou menos significativo para você?

Comente:

O mais significativo para mim foi o de desconstruir estereótipos e mostrar que independentemente da cor da pele todos somos capazes de conquistar o que queremos.

3. Você conhece representações das culturas afro-anglófonas parecidas com as culturas afro-brasileiras?

Cite e explique:

Sim, na verdade não conheço muito das culturas afro-anglófonas, coisas como religião, música, dança, modo de vestir, grandes líderes negros e etc.

4. Sobre os países onde o inglês é a língua oficial, quais conhecimentos você considera importantes para tratar nas aulas de inglês?

As coisas principais para tratar na aula são principalmente idioma, cultura, costumes, valores e costumes históricos, para adquirir vocabulário e gramática.

5. Avalie o material didático utilizado nas aulas (vídeos, textos, imagens):

☒ Gostei muito

() razoável

() não gostei

Justifique:

Por se tratar de conhecimentos culturais e históricos sobre negros, igualdade e a luta contra o preconceito.

APÊNDICE I – Registros fotográficos da Aula 9 - Atividade de Intercâmbio







APÊNDICE J – Textos da Aula 4



Figura 4

Na imagem mostra a Giovanna Eulank segurando uma criança no colo.

Chissemé é o nome da criança no colo da Gio, é conhecida como Titi. A pequena nasceu na África e perdeu os pais muito cedo, por isso morava em um orfanato, lugar onde conheceu a Giovanna, que estava lá por convite de Domingão da Faustão para conhecer o trabalho de uma ONG americana com órfãos.

Titi é filha adotiva de Bruno Gagliasso e Giovanna Eulank que adotou a pequena ainda na África, onde teve que passar 3 meses para conseguir a guarda para eles.

Chissemé ao chegar no Brasil, foi vítima de racismo por um bloquista, a qual chamava a garotinha de macaca, também foi chamada como de preta, de cabelo horrível, bico de palha e etc.

A imagem quer ^{dizer que} independente de cor, somos todos iguais e que podemos sim, ter filhos diferentes de nós.

COLÉGIO ESTADUAL ALAOR COUTINHO

Student: _____ Date: _____/_____/2018

Teacher: Andiara Nascimento

Discipline: English

1. Observe a imagem e analise criticamente. Depois escreva sobre suas impressões acerca da temática etnicorracial apresentada na imagem:



A imagem ilustra dois negros em grandes posições diferentes em relação a empregos e cargos na sociedade. Primeiro ilustra-se um negro na posição de jogador de futebol, situação muito comum de se ver nos 4 cantos do planeta. Logo em seguida vê-se um negro exercendo o cargo de juiz de direito, situação que não é tão comum de se encontrar, mas deveria ser! Esse contraste mostra que inteligência e competência não são questões de raça e cor. Tanto negros como brancos podem exercer qualquer profissão desejada, o motivo de existirem menos negros exercendo cargos de muita importância como os cargos judiciais não se baseia na ignorância imposta pelo preconceito, preconceito esse imposto principalmente por líderes mundiais cada vez mais violentos, hipócritas e preconceituosos.

Para combater isso é necessário o surgimento e nascimento de novos grandes líderes inteligentes, visionários e com mentes boas e abertas para nos guiar e levar a um mundo melhor, sem dualidade onde todos sejam vistos apenas como pessoas inteligentes e capazes de alcançar seus objetivos sejam eles quais forem, e sejam esses líderes negros ou brancos, o importante é quebrar todas as barreiras impostas pelo preconceito e pelo ódio, o que importa é a determinação e o amor para combater esse mal pela raiz.

COLÉGIO ESTADUAL ALAOR COUTINHO

Student: Luizblanda ValsisDate 02 / 10 2018Teacher: Andiara Nascimento

Discipline: English

1. Observe a imagem e analise criticamente. Depois escreva sobre suas impressões acerca da temática etnicorracial apresentada na imagem:



Alguns ainda pensam que "um negro só é conhecido, se é um famoso, se tem carro bom, se vive bem, se chega a um milhão alto quando é um jogador de futebol, mas o ministro do Supremo Tribunal Federal de 2003 a 2014 Joaquim Benedito Barbosa Gomes mostrou que não é bem assim, que o negro pode ser reconhecido em qualquer cargo que ele exerça.

Eu fiquei pensando muito nessa imagem e pensei "é possível que por esse pensamento o jogador de futebol retratado na imagem também pensasse dessa forma e estivesse preso a uma história única como Chimamanda adiche disse isso.

COLÉGIO ESTADUAL ALAOR COUTINHO

Student: Malcolm X

Date: ____/____/2018

Teacher: Andriara Nascimento

Discipline: English

1. Observe a imagem e analise criticamente. Depois escreva sobre suas impressões acerca da temática etnicorracial apresentada na imagem:



Figura 6

No mercado industrial encontramos mais bonecas brancas do que negras. Eu me identifiquei muito com essa imagem pois eu nunca tive uma boneca negra, todas as minhas bonecas eram brancas, loiras de olhos azuis ou verdes, e por isso eu comecei a não me aceitar pois eu era negra e tinha olhos pretos e o cabelo enrolado. Depois de alguns anos me achando feia, pedi a minha mãe para alisar meus cabelos porque pra mim eu acharia que com o cabelo liso eu ficaria mais parecida com esse certo "padrão" de beleza. Mas eu continuava negra. Depois de 5 anos de química em meus cabelos, danificando eles. Comecei a me aceitar, parei de alisar meus cabelos, mas eu ainda tinha aquele pensamento que eu era feia por não ser branca. Um ano depois minha professora de Língua Portuguesa trouxe para sala um projeto chamado "Negritude do Poder", ~~depois~~ esse projeto era tudo o que eu precisava para me aceitar completamente.

APÊNDICE K – Textos da Aula 9 – Atividade de Intercâmbio

Colégio: Estadual Alair Coutinho

Data: 22.11.2018

Aluna: Chama Manda

Professora: Andriana Nascimento - Ríngua Inglesa

1º E/Esperitino

Intercâmbio

No dia 12 de Novembro de 2018, recebemos no colégio alguns intercambistas que vieram dos EUA para conhecer o Brasil, a Praia de Forte era a última paradas deles antes de voltar para casa.

Descobrimos que eles moravam todos juntos em um internato (escola) e a maioria deles tinham um tempo de 15, 16 e 17 anos. Eles fizeram algumas atividades, contaram sobre alguns alunos do colégio também. Sabiam que estávamos em mês da consciência negra, e que nesse país estava em época de eleição, para um novo presidente. Depois nos dirigimos para o refeitório para tentarmos conversar com eles um pouco, o que era meio difícil, já que não somos ~~fluente~~ ^{fluente} em inglês, mas conseguimos pela ajuda de Tradutor, onde falamos um pouco das nossas culturas, ensinamos algumas palavras em Português.

Fomos para Praia de Forte, para almoçar com eles, e assim que acabamos caminhamos até a praia e eles tiveram 1 hora para andar com os cachorros e conhecer a vila. Voltamos para praia, e eles foram tomar banho de mar, brincaram, apredaram algumas brincadeiras novas e nos ensinaram também.

Almopamos a praia, reconhecendo as coisas da vila.

Colégio Estadual Alceu Cantillo 15V
 Milton Santos
 Prof: Anderson Nascimento

Atividade de interesse

No dia 12/11/18 nos reunimos no nosso colégio alguns estados de um colégio interno nos estados Unidos, no mês de maio de 1998 tinham estudantes de diversos países dos EUA e do mundo, no começo foi uma estranha por estarmos muito ansiosos com os outros, como se não fosse um lugar muito bonito onde tudo parecia perfeito de ser viver com eles, mas depois com conversas no banheiro e até nos terrenos "comuns", conhecemos pessoas que inclusive não mantendo contato pelo Instagram, com uma amizade sempre muito distante mas íntima, e continue aumentando meu conhecimento, por não estar mantendo contato, tudo o que eu queria depois me que a pela a pulcra está por todo o mundo e sempre meu amor de esta graça.

Além de tudo o significado de estar lá, foi muito mais do que apenas a cultura deles, o colégio deles, as formas de pensar, as coisas deles, e também a cultura, conversas quando lá estava com os outros, e perceberam o diferente dos países daqui, por lá, onde lá de lá não havia por morar na minha colégio longe de casa, vivendo apenas entre eles, vivendo com que lá queriam o melhor, e o seu responsabilidades.

Certo dia que eu percebi e como de um organizador e repartam bastante as pessoas, onde em nenhum momento eu não me esqueço realmente com eles, que acabei me divertindo mais conhecendo pelo meu sistema de trabalho pelo desempenho deles na gestão do escola e na educação dos estudantes.

Colégio Estadual Alair Coutinho
 Profª Adriana - Língua Inglesa
 Aluna: Marcelm X
 Série: 1º ano

Relatório sobre a Vinda MMH

No dia 12/11/2018 os estudantes do MMH vieram fazer um intercâmbio aqui no Brasil, eles estavam no Rio de Janeiro, para a Ilha de Itaparica e depois vieram aqui no Colégio Alair Coutinho. Chegando no Colégio todos se reuniram em uma sala, que foram realizadas algumas dinâmicas, teve músicas e danças. Na hora do almoço fomos à Praia do Forte, lá eles conheceram a Vila, o Projeto Tamar, tomaram banho de mar e depois limpamos a Praia, bem eu não fiquei até o final.

Esse intercâmbio foi uma coisa muito boa depois disso até tive mais vontade de aprender a língua Inglesa pois durante algumas atividades que ocorreram durante esse dia eu ficava muito perdida no que estava acontecendo naquele momento. E conseguia entender algumas coisas, mas mesmo assim eu ficava perdida. Para me comunicar com alguns deles eu usava o Google Tradutor e eles faziam o mesmo. Percebi que eles são bem organizados, fazem tudo em grupo e responsáveis por uma coisa que não vemos muito e responsáveis pois deixamos tudo pra eles da hora.

This is my second time, that I go with an exchange group, it's very exciting, I share my experiences with many people and I know a little of another culture. I liked it because we are the same age and practice my english. I'm thankful for that. Thank you! Beautiful experience!

APÊNDICE L – Planos de Aula

PLANOS DE AULA

Aula 1 - Duração: 110 minutos	
CONTEÚDOS	Substantivos com sentidos ideológicos e alguns conceitos, como: identidade, africanidade, raça, etnia, embranquecimento, empoderamento.
OBJETIVOS	Discutir sobre aspectos ideológicos dos substantivos raça, etnia, embranquecimento, empoderamento e refletir sobre pertencimento étnico-racial.
PROCEDIMENTOS	- Os alunos irão ouvir a música <i>Redemption Song</i>, de Bob Marley, e ler a letra; a professora pergunta se alguém conhece a música e o que sabem sobre o cantor para enfatizar sua origem afro-anglófona. Depois, pede que os alunos leiam novamente a letra da música e destaquem palavras, frases ou trechos para comentarem o que entendeu; - Após 15 minutos, a professora media os comentários, dando início com algum voluntário, escreve as palavras citadas pelos alunos no quadro e vai acrescentando outras palavras que não estão na música, mas fazem parte do que está sendo discutido (empowerment; iguality, inequality, freedom; black people; white people; race; identity); - Depois, pede que os alunos comentem seus próprios conceitos ou ideias sobre as palavras listadas, continuando a discussão; - Para finalizar, ouvir a música outra vez. Enquanto ouvem a música, produzem um cartaz, colando a palavra e o respectivo conceito em inglês.
AVALIAÇÃO	Observar o interesse dos alunos pelo tema e a criticidade das ideias.
RECURSOS	Quadro, piloto, atividade xerocopiada.

Aula 2 - Duração: 110 Minutos	
CONTEÚDOS	Identidade como pertencimento/nacionalidade (to be from).
OBJETIVOS	- Problematizar o pertencimento étnico dos estudantes; - Discutir sobre identidade afro-anglófona, afro-brasileira e afro-americana.
PROCEDIMENTOS	- Exibir texto de apresentação pessoal da professora, em inglês, no qual, ela identifica-se como afro-brasileira; destacar as nacionalidades presentes no texto (Afro-american, Nigerian); listar os países e as respectivas nacionalidades, perguntar sobre países onde o inglês é língua oficial, completar a lista, discutir sobre o que é afro-anglófono; - Exibir o vídeo do Youtube, intitulado de <i>Identity: Do you identify yourself as African or British?</i>, com jovens afro-anglófonos em uma entrevista de rua, em Londres, falando sobre nacionalidade/origem/pertencimento, respondendo a pergunta <i>How do you identify yourself: African or British?</i> (Como você se auto identifica? Africano ou Britânico?) - Discutir sobre o vídeo e pedir que os alunos respondam, por escrito, a pergunta: Como você se auto identifica: brasileiro ou

	afro-brasileiro? Por quê?
AVALIAÇÃO	Observar a reflexão crítica dos alunos sobre o próprio pertencimento étnico.
RECURSOS	Data-show, laptop com acesso a internet, quadro piloto.

Aula 3 – O filme <i>Besouro</i> – Duração: 110 Minutos	
CONTEÚDOS	Culturas afro-brasileiras (capoeira e candomblé); protagonismo negro.
OBJETIVOS	Reconhecer elementos da cultura afro-baiana representados no filme <i>Besouro</i> e o protagonismo negro como referência para construção das identidades negras.
PROCEDIMENTOS	- Entregar o roteiro do filme xerocopiado aos estudantes e explicar que eles deverão responder as questões posteriormente; - Ao término do filme formar uma roda de conversa com o ator protagonista, a professora e a turma; - Mediar o debate contribuindo com esclarecimentos, se necessários para ampliar o entendimento do tópico de discussão; - Após encerrar a roda de conversa, esclarecer que os(as) alunos(as) respondam as questões sobre o filme para discussão na próxima aula.
AVALIAÇÃO	Observar o interesse pelo tema abordado, participação e criticidade no debate.
RECURSOS	Data show; lap-top; internet; material xerocopiado; auditório.

Aula 4 – Leitura de Imagens – Duração: 110 Minutos	
CONTEÚDOS	Leitura crítica de imagens.
OBJETIVOS	Estimular uma leitura crítica de imagens sobre o negro na sociedade contemporânea para desconstruir estereótipos pejorativos do povo negro na mídia.
PROCEDIMENTOS	- Organizar a sala em círculo com ajuda dos alunos; - Distribuir imagens coloridas, impressas em formato A4, sendo que as imagens são repetidas duas vezes, para depois formar dupla por imagem igual; - Após apreciação e alguns comentários sobre a imagem, pedir que os alunos escrevam individualmente sua compreensão/interpretação no caderno; - Ao terminarem a interpretação escrita, formar duplas, casando as imagens iguais, devendo cada dupla, primeiro conversar, trocar ideias sobre a imagem, comparando o modo de cada um interpretar a imagem, trocando opiniões; - Depois da leitura e discussão, cada dupla apresenta a imagem, comentando seus pontos de vistas para a turma toda.
AVALIAÇÃO	Observar a participação na aula e expressão das ideias; avaliar a expressão e visão crítica.

RECURSOS	Tv, data-show, material xerocopiado.
-----------------	--------------------------------------

AULA 5 - Duração: 110 minutos	
CONTEÚDOS	Leitura e compreensão oral.
OBJETIVOS	- Motivar a reflexão crítica dos alunos sobre aspectos culturais identitários e estereótipos; - Despertar um olhar crítico sobre aspectos culturais hegemônicos; - Refletir sobre a hegemonia cultural delineada na história que é contada sobre a África.
PROCEDIMENTOS	- Exibir o vídeo de Chimamanda Adichie. Primeiro congela a tela, exibindo o título; - Ler o título e pedir aos alunos(as) que relacionem a frase a algo pessoal ou mundial; - Apresentar roteiro de leitura e pedir aos alunos(as) que respondam por escrito, individualmente, após assistir o vídeo: Você relaciona essa história com outras ou a algum fato? Você já ouviu “histórias únicas” como no relato da autora? Comente: Porque as pessoas acreditam em histórias únicas? Qual é a relação entre histórias únicas e estereótipos? Como podemos combater o “perigo de uma história única em nossas vidas?” - Abrir um debate com base na reflexão dos alunos(as), cada aluno(a) apresenta sua resposta.
AVALIAÇÃO	Interatividade, expressão das ideias e produção escrita.
RECURSOS	Data-show, laptop com acesso a internet, quadro piloto.

AULA 6 – Duração: 110 minutos	
CONTEÚDOS	Gênero textual: biografia
OBJETIVOS	• Ampliar o conhecimento sobre líderes de países afro-anglófonos, que lutaram contra o racismo e defenderam a igualdade de direitos civis; • Desconstruir representações negativas sobre o povo negro.
PROCEDIMENTOS	• Apresentar as biografias de Nelson Mandela, Martin Luther King e Barrack Obama; • Destacar ações comuns desses líderes, voltadas para acabar com o racismo e promover a igualdade de direitos para o povo negro; • Destacar o país de origem deles (África do Sul, Estados Unidos e Quênia); • Destacar e comentar sobre a formação acadêmica e as conquistas desses três líderes. • Responder a seguinte pergunta no caderno: Reflita sobre o racismo no Brasil e sobre alguma conquista legal de direitos do povo negro. Nomeie alguns líderes ou personalidades negros(as) do Brasil.

AVALIAÇÃO	Expressão das ideias na atividade, interatividade.
RECURSOS	Biografias xerocopiadas

AULA 7 - Duração: 110 minutos	
CONTEÚDOS	- Leitura e interpretação de texto, expressão oral e escrita; - Gênero discursivo (palestra, debate)
OBJETIVOS	Refletir criticamente sobre a luta pela igualdade racial e empoderamento do negro na sociedade contemporânea, baseado nos discursos de grandes líderes.
PROCEDIMENTOS	- Apresentar slides com imagens e frases de Martin Luther King (<i>I Have a Dream</i>) e Barrack Obama (<i>Yes, we can</i>), depois discutir sobre a ideologia de cada discurso; - Ler e interpretar alguns dos sonhos de Martin Luther King, proferidos em seu discurso; - Dividir a turma em 2 grupos para produzir dois cartazes, sendo: grupo “We have a dream” descrevendo seus próprios sonhos; grupo “Yes, we can...” descrevendo suas potencialidades e conquistas pretendidas. - Apresentar a produção na sala de aula.
AVALIAÇÃO	Processual e qualitativa, com base nos discursos e expressão escrita.
RECURSOS:	Data-show, laptop, papel metro, piloto, canetas coloridas.

AULA 8 - Duração: 110 minutos	
CONTEÚDOS	Segregação Racial nos Estados Unidos: A história de Rosa Parks
OBJETIVOS	Contextualizar a temática étnico-racial através do gênero discursivo “filme”
PROCEDIMENTOS	- Ao iniciar a aula, retomar a discussão sobre segregação racial, lembrando o tema discutido em aulas anteriores; - Desenvolver atividade de leitura do texto: <i>The USA People Power</i> , identificando informações sobre o episódio de preconceito racial sofrido por Rosa Parks; - Exibir o filme <i>The Rosa Parks Story</i> .
AVALIAÇÃO	Observar a atenção e o interesse da turma pelo tema.
RECURSOS:	Texto xerocopiado, data-show, internet, notebook

AULA 9 - ATIVIDADE DE INTERCÂMBIO	
TEMA: Diversidade Cultural	
OBJETIVO GERAL	Promover interação social com o uso da língua inglesa, visando desenvolver habilidades e competências interculturais e motivar a aprendizagem da língua alvo.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Interagir com falantes da língua alvo em tempo real, através de gêneros textuais diversos, como: música, leitura e interpretação de poema (oral e escrito) diálogo pessoal e em grupo; dramatização; - Conversar sobre aspectos culturais, aspectos do cotidiano

	escolar e social de adolescentes dos dois diferentes contextos, Brasil e Estados Unidos, da mesma faixa etária e nível escolar; - Promover a valorização de elementos das culturas de matriz africana, de modo a despertar o sentimento de pertencer a essa matriz cultural.
PROCEDIMENTOS	- Antes do <i>warm-up</i>, a estudante participante Nelson Mandela irá ler, em inglês, um texto de boas vindas, escrito por ela, e uma aluna de outra turma faz a leitura simultânea, em português. Depois, a mesma faz a apresentação da escola e descreve a programação, informando que as atividades contemplam a temática afro-cultural, porque, no Brasil, comemora-se o dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, e que em muitas escolas, na Bahia, essa data é comemorada com uma programação semanal; - <i>Warm-up</i> - atividade de boas vindas; - Os(as) alunos(as) irão tocar violão e cantar a música de Bob Marley, <i>Redemption Song</i>; distribuir a letra da música para todos os presentes acompanharem a canção; - Um grupo de alunos da turma 1ºA apresentará uma dramatização do discurso de Martin Luther King; - O grupo de estudantes do 1º A apresentará a dramatização denominada <i>I Have a dream</i>. Depois, dividiremos os grupos para colorir uma árvore dos sonhos, escrever na árvore palavras em inglês e em português, que representam os sonhos de igualdade e fraternidade proferidos por Martin Luther King; - Intervalo para lanche: Acarajé; Hot-dog e refrigerante; - Alunos visitantes apresentarão poemas em inglês; leitura em inglês e em português, mostrando um dos objetivos do intercâmbio, que é a aprendizagem da língua portuguesa; depois, as alunas do 1º ano A leem o poema <i>Vozes Mulheres</i>, de Conceição Evaristo, em português e em inglês; - O grupo do 1º A apresentará <i>street dance</i>; a seguir, abre espaço para o desafio, momento em que voluntários podem entrar para a dança também; - Pedir aos alunos que escrevam um relato de experiência sobre esse momento de intercâmbio cultural.
RECURSOS	Som (caixas de som), microfone, data-show, lap-top, papel metro, tintas coloridas, letra da música xerocopiada.
AValiação	Observar o desempenho dos alunos durante a realização das atividades, com foco na iniciativa e motivação para interagir usando a língua inglesa; analisar os relatos escritos.
COMENTÁRIOS	

APÊNDICE M - Material didático (textos, letras de músicas e poemas)

AULA 1	
REDEMPTION SONG	CANÇÃO DA REDENÇÃO
Old pirates, yes, they rob I Sold I to the merchant ships Minutes after they took I From the bottomless pit But my hand was made strong By the hand of the Almighty We forward in this generation Triumphantly Won't you help to sing These songs of freedom? Cause all I ever have Redemption songs Redemption songs Emancipate yourselves from mental slavery None but ourselves can free our minds Have no fear for atomic energy Cause none of them can stop the time How long shall they kill our prophets While we stand aside and look? Some say it's just a part of it We've got to fulfill the Book Won't you help to sing These songs of freedom? 'Cause all I ever have Redemption songs Redemption songs Redemption songs	Velhos piratas, é, eles me roubaram Me venderam para os navios mercantes Minutos depois deles me tirarem do porão sem fundo Mas minha mão foi feita forte Pela mão do Todo-Poderoso Seguimos nessa geração Triunfantemente Você não vai ajudar a cantar Essas canções de liberdade? Pois tudo que já tive Canções de redenção Canções de redenção Emancipem-se da escravidão mental Ninguém além de nós mesmos pode libertar nossa mente Não tenha medo da energia atômica Porque nenhum deles pode parar o tempo Por quanto tempo vão matar nossos profetas, enquanto ficamos parados olhando? uh! É, alguns dizem que é só uma parte disso Temos que completar o livro Você não vai ajudar a cantar Essas canções de liberdade? Pois tudo que já tive Canções de redenção Canções de redenção Canções de redenção

AULA 2 - Leia o texto de apresentação da professora
PRESENTATION (WHO AM I?) I am Andiará Nascimento. I am Afro-Brazilian, I am from Bahia, Brazil, live in Praia do Forte and work at Alair Coutinho school. I am teacher of English. My favorite hobby is chat on the internet. I have some foreigner friends. I talk to an Afro-American and a Nigerian friend, we talk in English by video call. I like to share some cultural informations with them. I want to know more about the African and American continents. Chat in English is a way to enhance the language and known others ways of life around the world”.

AULA 3 – Atividade

Responda as questões de acordo com o vídeo da escritora Nigeriana Chimamanda Adichie:

- 1 - Você relaciona essa história com outras ou a algum fato que você conheça ou vivenciou?
- 2 - Você já ouviu “histórias únicas” como no relato da autora? Comente:
- 3 - Porque as pessoas acreditam em histórias únicas?
- 4 - Qual é a relação entre histórias únicas e estereótipos?
- 5 - Como podemos combater o “perigo de uma história única” em nossas vidas?

Abrir um debate com base na reflexão dos alunos, cada aluno apresenta suas respostas.

AULA 4 - Roteiro de atividade

Leia as biografias de Nelson Mandela, Martin Luther King e Barrack Obama e destaque:

1. As ações comuns desses líderes, voltadas para acabar com o racismo e promover a igualdade de direitos para o povo negro;
2. O país de origem de cada líder;
3. Formação acadêmica, experiências e conquistas dos 3 líderes.
4. Reflita sobre o racismo no Brasil e sobre alguma conquista legal de direitos do povo negro.
5. Nomeie alguns líderes ou personalidades negros(as) do Brasil.

AULA 6

Leia os sonhos de Martin Luther King e comente o seu entendimento sobre eles.

- I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will be judged not by the color of their skin, but by the content of their character.

- I have a dream that one day on a red hills of Georgia sons of former slaves and sons of former slaves-owner will be able to sit down together at the table of brotherhood.

- I have a dream that one day this nation will rise up, live out the true meaning of its creed: We hold these truth to be self-evident, that all men are created equal.

ANEXO A – Cartaz do Cine Clube Alaor Coutinho



ANEXO B – Nome do Anexo

10/202018

Revista Speak Up - Revista e Aplicativo para Estudantes e Praticar Inglês Nativo

WORLD
C1 ADVANCED

PLAY TRACK 14

INTERVIEW THE BACK OF THE BUS

Rosa Parks never planned on becoming famous but that changed on December 1st, 1955, when she took the bus home from her job in downtown Montgomery, Alabama. The white driver ordered her to join other African American passengers at the back of the bus. She refused, and was arrested. The local African American community organized a bus boycott and the civil rights movement was born. Almost 60 years later, she is honoured at the Rosa Parks Memorial Library and Museum in Montgomery. We asked Director Georgette Norman, who was a child in Montgomery in 1955, about the significance of the boycott.

Georgette Norman
(African American accent)



People ask me all the time, "What's the importance of the boycott?" I think what's really important about it is that Rosa Parks – a woman, humble, quiet – galvanized a people to feel how empowered they really were¹. They looked at how they were being impacted negatively by their community and their society, and they assumed the responsibility for that change. And they did it with dignity, and they did it with respect. I believe, personally, that it was one of the greatest examples of civic engagement² in this country. Martin Luther King came here, beginning to embrace Gandhian philosophy of non-violence. Montgomerians were not non-violent, and didn't really pay much attention. It was, I do believe,

personally, that when his house was bombed, and his wife and baby were in the back, and he was notified and came home, and he found this mob at his house, with people holding and carrying stuff that could hurt you, maim you³, kill you, and he said, "Put down your weapons⁴ and go home!"

TODAY
Martin Luther King was assassinated, at the age of 39, in Memphis, Tennessee, in 1968. Rosa Parks, on the other hand, died in 2005 at the grand old age of 92. What would they make of race relations in Montgomery today?

Georgette Norman
Very interesting, people ask me all the time, "Georgette, has anything changed here?" And I said, "I am the director of a museum owned by a university I could not attend when I finished high school." I taught for 20 years as an adjunct⁵ at Auburn University at Montgomery. Again, it didn't exist, but I couldn't have gone to Auburn at that time. So indeed there have been some changes. The question is: How much of it is cosmetic, OK? When you look at people can ride the bus now, and do all that kind of stuff – the system's lousy⁶. You can go to the restaurant, sit down, order, but does it make a difference if you don't have the price of the meal? Or

OBAMA UNVEILS A STATUE OF ROSA PARKS
Top: Parks with civil rights leader Martin Luther King Jr.

GLOSSARY

1. **how empowered they really were:** o quanto realmente eles tinham poder
2. **engagement:** engajamento, participação
3. **holding... maim you:** portando um objeto cortante que poderia machucar, matar
4. **put down your weapons:** desarmar suas armas
5. **adjunct:** professor associado
6. **lousy:** muito ruim, abominável (ex. Speak Up speaking)

Speak Up EXPLAINS

Were in the back. "Estavam na parte de trás da casa". Em 30 de janeiro de 1956, uma bomba explodiu a entrada da casa de Martin Luther King em Montgomery, mas por sorte tanto sua mulher quanto a filha bebê no momento estavam na parte oposta da casa e sobreviveram ao atentado.

The system's lousy! "O sistema é horrível". Aqui Georgette Norman se refere ao sistema de transporte público e não ao sistema político-social.

What would they make of...? "O que eles pensariam sobre...". O phrasal verb to make of significa "pensar a respeito de". Por exemplo: What do you make of that? ("O que você pensa disso?")

If you don't have the price of a meal. "Se não pode pagar a conta". Utiliza-se a expressão to have the price of something, quando a pessoa não pode "se permitir pagar" alguma coisa. No entanto, é mais comum utilizar o verbo to afford.

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 Instituto de Letras
 Pós-Graduação em Letras
 Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
 Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
 Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
 Fone/Fax.: +55(71) 32836236 E-mail: pgletba@ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa Recortes da História e Culturas Africanas: A Lei NR. 10.639/03 Na Sala de aula de Inglês. Nesta pesquisa pretendemos "Introduzir na sala de aula de inglês a história e as culturas africanas, estabelecendo-se diálogos com as culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas, numa perspectiva intercultural". Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: O participante /voluntário irá responder um questionário diagnóstico e um questionário de resultados; Irei ministrar aulas de inglês, apresentando referenciais afro culturais através de leitura de textos, músicas, vídeos; algumas aulas serão gravadas. De acordo com a Resolução 466/12, há a possibilidade de riscos de ordem intelectual ou cultural. Para participar deste estudo o(a) Menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso seja identificado e comprovado danos provenientes desta pesquisa, o Menor sob sua responsabilidade tem assegurado o direito a indenização. Ele(a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Fui informado que o(a) responsável pelo Menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação do Menor a qualquer momento. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Caso o Senhor(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar o consentimento de participação do Menor sob sua responsabilidade da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Andiara Araujo Nascimento, rua Campinas, S/N Praia do Forte – Mata de São João – Bahia,
 Telefone 71 99934-2636

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome do Menor sob sua responsabilidade ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua

permissão. O Menor sob sua responsabilidade não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Colégio Estadual Almor Coutinho e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a identidade do Menor sob sua responsabilidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ responsável pelo Menor _____, fui informado(s) dos objetivos da pesquisa, Recortes da História e Culturas Africanas: A Lei NR. 10.639/03 Na Sala de aula de Inglês, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de consentimento de participação do Menor sob minha responsabilidade, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Mata de São João, _____ de _____ de 2018.

_____/_____/2018
 Nome completo (participante) Data

Andiana Araujo Nascimento _____/_____/2018
 Data

_____/_____/2018
 Nome completo (testemunha) Data

Em caso de desistência do Menor sob minha responsabilidade em permanecer na pesquisa, autorizo que os seus dados já coletados referentes a resultados de exames, questionários respondidos e similares ainda sejam utilizados na pesquisa, com os mesmos propósitos já apresentados neste TCLE.

 Nome completo (participante)

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Pós-Graduação em Letras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Recortes da História e Culturas Africanas e Afro-brasileira: A lei Nº 10.639 Na Sala de Aula de Inglês** desenvolvida pela pesquisadora **Andiara Araújo Nascimento**, sob orientação da **Prof. Dr. Márcia Paraquett Fernandes**, do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

A pesquisa tem como objetivo geral introduzir na sala de aula de inglês a história e as culturas africanas, estabelecendo-se diálogos com as culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas, numa perspectiva intercultural. Será aplicada para alunos do ensino médio no Colégio Estadual Alaor Coutinho.

Você será convidado(a) para falar sobre sua experiência com o ensino aprendizagem de língua inglesa, através de dois questionários, bem como sobre suas aceções acerca desse contexto de ensino que será aplicado em perspectiva intercultural e crítica. O primeiro questionário será respondido, se você decidir por fazer parte da pesquisa, no primeiro encontro entre mim (a pesquisadora professora) e os participantes que aderirem à pesquisa antes da implementação do conjunto de atividades propostas por esta pesquisa; o segundo, após tal implementação. As atividades que serão aplicadas foram previamente elaboradas pela pesquisadora professora, respeitando a temática da pesquisa. A pesquisadora **Andiara Araújo Nascimento** irá avaliar durante as aulas seu desempenho, interesse, afinidades com o tema, dificuldades apresentadas ou não, anotando todo o processo em um diário de anotações.

Página 1 de

3

Rubrica pesquisadora: _____

Rubrica participante: _____



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras

Pós-Graduação em Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº 147 CEP: 40170-290

Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA

Fone/Fax: +55(71) 32836256 E-mail: pgleba@ufba.br

Você poderá ser convidado a disponibilizar informações adicionais, caso sejam necessárias. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP e, com o fim deste prazo, será descartado.

Informamos, ainda, que todos os dados dos questionários, do diário, e das participações nas aulas serão analisados qualitativamente pelos pesquisadores para refletirmos sobre as demandas e especificidades de um ensino de Língua Inglesa em perspectiva intercultural, crítica e inclusiva, e que os resultados serão apresentados aos participantes em palestra dirigida ao público participante e às instituições coparticipantes.

Salientamos que essa pesquisa oferece risco mínimo a você. A temática proposta poderá não ser muito bem aceita, você poderá ter ressalvas e ficar constrangido para expor na condição de discente, poderá ainda sentir-se desinteressado com a realização das atividades propostas. Salientamos que se ocorrer algum desconforto, esteja ciente que você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno sem nenhum tipo de prejuízo. Por fim, informamos que o material coletado pode ser utilizado em trabalhos acadêmicos; no entanto, nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores, e as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos. Não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

O benefício relacionado com a sua colaboração, nesta pesquisa, é para as práticas de ensino de línguas estrangeiras, bem como para a formação de professores de línguas, visto que, esta pesquisa problematiza e discute aspectos que ainda se revela uma carência nas práticas que são desenvolvidas em sala de aula de ensino/aprendizagem de língua inglesa. Essa proposta

Rubrica participante: _____



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras

Pós-Graduação em Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290

Campus Universitário – Ondina, Salvador, BA

Fone/Fax: +55(71) 32836256 E-mail: pglefba@ufba.br

pedagógica visa uma perspectiva mais sensível à cultura dos participantes envolvidos nas práticas de ensinar e aprender línguas: professores e alunos e, também, promover maior interação entre as diferenças existentes na/com/para/além da sala de aula de línguas. Assim, você será motivado a refletir sobre seu papel de aprendiz de uma língua e sua representação social. Esclareço, ainda, que esta pesquisa segue o disposto nas resoluções 466/2012 e 510/2016 do sistema CEP/CONEP. O endereço do conselho de Ética de enfermagem é: Comitê de Ética em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia Rua Basílio da Gama S/N Campus do Canela CEP 40.110.060. Telefone: (71) 3283-7615

Pesquisadora

Participante
