

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS
VOZES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR	Carlos Luciano Sant'ana Vargas
VICE-REITORA	Gisele Alves de Sá Quimelli
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO	Benjamim de Melo Carvalho
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE	Ione da Silva Jovino
EDITOR GERAL	Miguel Sanches Neto
EDITORAS DO VOLUME	Aparecida de Jesus Ferreira
REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Letícia Fraga??
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO	Marco Wrobel
CRIAÇÃO DE CAPA	Dyego Chrystenson Marçal

CONSELHO EDITORIAL

Benito Martinez Rodriguez - UFPR
Claudia Mendes Campos - UFPR
Desirée Motta-Roth - UFSM
Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira - UECE
Julio Pimentel Pinto - USP
Kanavillil Rajagopalan - UNICAMP
Maria Ceres Pereira - UFGD
Naira de Almeida Nascimento - UTFPR
Orlando Grosseguesse - Universidade do Minho
Regina Dalcastané - UNB
Rosana Gonçalves - Unicentro
Rosane Rocha Pessoa - UFG
Waldir do Nascimento Flores - UFRGS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REVISTA DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM,
IDENTIDADE
E SUBJETIVIDADE

MUITAS VOZES



Editora
UEPG

Muitas Vozes / Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade
Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Editora UEPG.
Vol. 1, n.1 (jan–jul. 2012). Ponta Grossa, 2012-
Semestral.

Vol. 4, n.1 (jan–jul. 2015)

ISSN 2238-717X (Versão impressa)

ISSN 2238-7196 (Versão online)

1- Linguagem. 2- Identidade. 3- Subjetividade.

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

Tiragem: 500 exemplares

INFORMAÇÕES / DISTRIBUIÇÃO / PERMUTAS

Muitas Vozes

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Praça Santos Andrade n.1
Sala 115 – Bloco B
84.030-900 Ponta Grossa - PR

Endereço eletrônico: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes>

E-mail: revistamuitasvozes@gmail.com

Permutas - E-mail: intercambio@uepg.br

VENDAS

Editora e Livrarias UEPG

Fone/fax: (42) 3220-3306

Email: editora@uepg.br

<http://www.uepg.br/editora>

Pede-se permuta

Exchanged Requested

2015

SUMÁRIO

SUMMARY

Apresentação	07
---------------------------	----

Dossiê: Identidades Sociais de Raça em Estudos da Linguagem

Alegações sobre mídia digital no âmbito da lei federal 10.639/2003, Consciência linguística crítica e formação docente <i>Considerations about digital media within the framework of federal law 10.639/2003: Critical language awareness and teacher training</i> Carlos José Lirio	11
Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD <i>Identities of race/ethnicity, critical teaching and racism in the english textbook approved by the PNLD</i> Luís Frederico Dornelas Conti e Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade	27
Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol <i>Among Laces: Representation and racial identity in a course book for spanish teaching</i> Ione da Silva Jovino e Ligia Paula Couto	43
Percepções acerca de identidades sociais de raça de professores de língua inglesa após uma oficina de formação continuada <i>Perceptions of english language teachers about race identities after a workshop</i> Susana Aparecida Ferreira	63
Autobiographical narratives of race and racism in Brazil: Critical Race Theory and language education Aparecida de Jesus Ferreira	79
‘Nuvens negras’ sob os céus claros e eugênicos na construção identitária da <i>Canaã</i> ou da pátria amada brasil <i>‘Black clouds’ under clear and eugenic skies in the construction of the identity of Canaã or the beloved brazil</i> Marcos Teixeira de Souza	101
Normas para Colaboradores	113

Apresentação

Dossiê: Identidades Sociais de Raça em Estudos da Linguagem

“Assuntos acerca de raça constitui uma emergente área de pesquisa em estudos da linguagem. Afinal, raça, racialização e racismo ainda são tópicos estigmatizados de discussão no dia a dia e em contextos profissionais em países multirraciais e países multiétnicos.” (KUBOTA, 2015, p. 3).

Este volume traz artigos que tratam do tema identidade racial. Estudos que abordem sobre identidades sociais de raça no ensino de línguas, análise de livros didáticos e materiais de ensino. Buscaram-se, igualmente, reflexões em torno de políticas linguísticas e educacionais que tratem do tema, bem como a Lei Federal 10.639/2003.

O primeiro artigo de autoria de Carlos José Lirio aborda em seu estudo a questões da formação de professores/as na perspectiva da Lei Federal 10.639/2003, pensando na formação de professores de línguas sob a ótica da ética em ambientes virtuais no que concerne à educação das relações étnico-raciais.

A palavra chave para os dois próximos artigos é a análise do livro didático. Luís Conti e Mariana Mastraella-de-Andrade analisam as identidades sociais de raça/etnia no livro didático de inglês aprovado pelo PNLD considerando um viés crítico, bem como questionam se o livro didático analisado facilita as discussões em sala de aula no que se refere as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008. Ione Jovino e Ligia Couto analisam a representação e identidade racial num livro didático de espanhol, em que a pesquisa está em um contexto do ensino de línguas na perspectiva das africanidades. A análise está ancorada em referenciais dos estudos culturais.

No quarto artigo Susana Ferreira traz reflexões das percepções de identidades sociais de raça de professores de língua inglesa. As reflexões trazidas no artigo são de uma oficina de formação continuada e como essa pode contribuir para o entendimento das identidades sociais de raça em sala de aula de língua inglesa.

Aparecida de Jesus Ferreira, no quinto artigo aborda sobre narrativas autobiográficas de raça e racismo no Brasil através da perspectiva teórica da Teoria Racial Crítica nos estudos da linguagem. O artigo traz experiências de professores de línguas sobre raça e racismo em suas vidas no contexto brasileiro.

Finalmente, Marcos Souza utiliza o romance *Canaã* (1902) escrito por Graça Aranha, para ilustrar o processo de construção da identidade nacional no Brasil que envolve diversas questões entre elas a questão racial.

Os artigos trazem reflexões que possibilitam entender como a questão de identidade social de raça tem sido amplamente discutida nacionalmente e internacionalmente, e isso demonstra a necessidade da discussão do tema nas área dos estudos da linguagem.

Aparecida de Jesus Ferreira

Dossiê

*Identidades Sociais de Raça em
Estudos da Linguagem*

Alegações sobre mídia digital no âmbito da lei federal 10.639/2003, Consciência linguística crítica e formação docente

Considerations about digital media within the framework of federal law 10.639/2003: Critical language awareness and teacher training

Carlos José Lirio*

UNIFESP

Resumo: Este estudo tem como principal objetivo apresentar algumas alegações de caráter crítico-discursivo sobre como as vias midiáticas digitais podem favorecer a formação de professoras(es) no âmbito da Lei Federal 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares. Em razão da natureza transdisciplinar deste estudo, o quadro teórico selecionado traz, de um lado, um aparato advindo das pesquisas sobre mídia digital (PERNISA JÚNIOR; ALVES, 2010) e, de outro lado, os conhecimentos acerca de (multi)letramentos (STREET, [1995] 2014; MOITA-LOPES, 2012; PINHEIRO, 2012). Além do referido arcabouço teórico são, também, mobilizados conhecimentos relativos à diversidade étnico-racial e educação (GOMES, 2005, 2007). A abordagem teórico-metodológica utilizada para articular os arcabouços mencionados e alcançar o que aqui se pretende pode ser caracterizada como crítico-discursiva (FAIRCLOUGH, 2009; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Nesse sentido, uma decorrência didático-pedagógica de caráter crítico-discursivo seria, por exemplo, a consideração da relevância de conhecimentos sobre consciência linguística crítica (FAIRCLOUGH, 1992) para uma formação docente (mais) ampla, calcada na vivência de uma ética da linguagem em ambientes virtuais e no reconhecimento da sua necessidade, em especial (mas não somente), no que concerne à educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Mídia digital. Consciência linguística crítica. Formação docente. Lei Federal 10.639/2003.

Abstract: This study aims to present some critical-discursive consideration about how digital media may support teacher training within the framework of Federal Law 10.639/2003 and its curriculum guidelines. Because of the trans-disciplinary nature of this study, the theoretical framework that was chosen brings together research on digital media (PERNISA JÚNIOR; ALVES, 2010) and also knowledge about (multi)literacies (STREET, [1995] 2014; MOITA-LOPES, 2012; PINHEIRO, 2012). Apart from the aforementioned theoretical framework this study also utilizes knowledge about ethnic and racial diversity in relation to education (GOMES, 2005, 2007). The theoretical-methodological

* Professor do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade Federal de São Paulo. E-mail: clirio@unifesp.br

approach used to articulate the aforementioned frameworks can be characterized as critical-discursive (FAIRCLOUGH, 2009; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). In this sense, a didactic-pedagogical result that was critical-discursive in character would be, for example, a consideration of the relevance of knowledge about critical language awareness (FAIRCLOUGH, 1992) for a broad(er) teacher training, based on the experience of an ethic of language in virtual environments and recognizing its need, especially (but not only), regarding education in relation to ethnic-racial relations.

Keywords: Digital media. Critical language awareness. Teacher training. Federal Law 10.639/2003.

Introdução

Este estudo tem origem, de um lado, na crescente preocupação (sobretudo nas instituições de ensino superior públicas) com a formação de professores de línguas para a educação das relações étnico-raciais, e, de outro lado, em certos fatos que, quase cotidianamente, são noticiados pela mídia, os quais envolvem questões relativas ao preconceito, à discriminação e à injúria raciais, e, portanto, ao racismo contra afro-brasileiros(as)¹.

A esfera da formação docente explicita-se quando se consideram as medidas que têm sido tomadas pelo Estado brasileiro para que seja implementada a Lei Federal 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assim como da educação das relações étnico-raciais, nos currículos escolares do Ensino Básico. Nesse sentido, diversas ações governamentais, mormente em âmbito federal, foram realizadas, visando propiciar a adequada formação (sobretudo continuada) às (aos) professoras(es) para que possam atuar de acordo com essa exigência legal.

A título de exemplos, menciono, aqui, duas dessas ações estatais que, a meu ver, representam bem tais decisões políticas, as quais, conforme bem lembra Gomes (2007), são frutos da atuação política de alguns parlamentares, da divulgação e publicação dos resultados dos trabalhos de inúmeros pesquisadores (em especial das ciências sociais), mas principalmente da constante reivindicação e pressão social exercida pelo Movimento Negro.

Em abril de 2008, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou a Resolução CD/FNDE nº 14/08, a qual:

Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) (BRASIL, 2008, p. 1).

¹ Neste estudo não faço uma distinção conceitual entre os termos afro-brasileiros(as), afrodescendentes e negros(as), pois aqui interessa, sobretudo, a referência sócio-histórico-cultural lexicalmente construída, isto é, o fato de que os termos em questão remetem aos(as) brasileiros(as) que descendem dos(as) africanos(as) que vivenciaram a condição de escravos(as).

Assim, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no contexto do Programa UNIAFRO, foram selecionadas 27 universidades públicas cujos projetos educacionais de formação de professores foram subvencionados pelo governo federal.

Ainda, em junho de 2014, foi estabelecida, no Plano Nacional de Educação, em relação à Meta 13, a seguinte estratégia:

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as) (sic), combinando formação geral e específica com a prática didática, *além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência* (BRASIL, 2014, p. 50, grifo meu).

Já a esfera midiática evidencia-se quando são noticiados fatos relativos à educação, à publicidade, ao esporte e ao cotidiano de modo geral, informando sobre indivíduos e/ou grupos que sofrem preconceito, discriminação e injúria raciais, ignomínias que, somadas, dão concretude ao racismo existente na sociedade brasileira, neste estudo, em especial, contra os(as) afrodescendentes.

Nesse sentido, parecem-me representativas as seguintes matérias jornalísticas que recentemente circularam na mídia brasileira:

(01) *Universidade Federal do Espírito Santo afasta professor acusado de racismo por estudantes*: Docente teria dito que “se tivesse que escolher entre médico branco ou negro, escolheria o branco” (oglobo.globo.com > por Bruno Dalvi, 05/11/2014, 8:40, atualizado em 05/11/2014, 17:09, grifo meu).

(02) *Marca de uísque é acusada de culpar negros por racismo em rede social*: Uma propaganda da marca de uísque Johnnie Walker sobre o Dia da Consciência Negra provocou mensagens de protesto na página da empresa no Facebook” (www1.folha.uol.com.br > por Leandro Machado, 22/11/2014, 02:00, atualizado em 23/11/2014, 15:36, grifo meu).

(03) *Após ser vítima de racismo na Superliga, capitã da seleção desaba-fa: “Basta de ódio”*: A central Fabiana Claudino, do Sesi-SP e da seleção brasileira, acusou um torcedor de racismo na partida contra o Minas, na última terça-feira, pela Superliga Feminina. Segundo a atleta, um homem a chamou de “macaca” e perguntou se ela queria “banana”. (espn.uol.com.br > publicado em 28/01/2015, 10:47, atualizado em 28/01/2015, 13:25, grifo meu).

Entretanto, neste estudo, outro acontecimento de natureza racista, recentemente veiculado pela/na mídia, configura-se como o elemento desencadeador das alegações e reflexões que serão aqui expostas, não apenas porque envolveu pessoas que atuam no maior grupo empresarial de telecomunicações do Brasil, mas, sobretudo, porque o fato em questão ocorreu no ambiente da internet e sua repercussão, mormente nas redes sociais, deu-se de um modo, a meu ver, até então inédito na sociedade brasileira, pelo menos no que tange à multiplicidade de posicionamentos assim como à duração e intensidade dos debates posteriores ao acontecido. Com efeito, apresento, abaixo, a chamada de uma matéria jornalística produzida em ambiente de mídia digital (Cf. PERNISA JÚNIOR; ALVES, 2010), que aborda o ocorrido e recupera a imagem de um de seus principais desdobramentos, o qual, do modo como vejo, é representativo (se não emblemático) das dimensões que as relações sociais e de poder alcançaram com o advento da *Web 2.0*.

Figura 1 – Chamada da matéria jornalística publicada no portal G1 em 03/07/2015.

03/07/2015 17h25 - Atualizado em 15/07/2015 17h23

Maria Júlia Coutinho, a Maju, é vítima de comentários racistas no Facebook

Internautas postaram na página do Jornal Nacional na noite de quinta. 'Beijinho no ombro', escreveu jornalista ao responder comentário agressivo.

Do G1, em São Paulo

FACEBOOK TWITTER G+ PINTEREST



A jornalista **Maria Júlia Coutinho** foi alvo de comentários racistas na página do **Jornal Nacional** no Facebook, em post publicado na noite de quinta-feira.

Alguns internautas escreveram comentários racistas no post que tem uma foto de Maju, e várias pessoas saíram em defesa dela.

Pop & Arte
veja tudo sobre >

- Mr. Robot' adia final de temporada por cena parecida com...**
HÁ 1 HORA
- Falamansa traz show 'Amigo velho' a Brasília neste sábado**
HÁ 1 HORA
- Skank faz show no late Clube de Brasília nesta sexta-feira**
HÁ 2 HORAS
- Cena Contemporânea tem estreias de peças da Espanha,...**
HÁ 3 HORAS

Facebook +

Maria Júlia Coutinho +

Twitter +

Na imagem em questão, que integra um vídeo gravado pelos jornalistas William Bonner e Renata Vasconcellos, a qual aparece exibindo em uma folha de papel a hashtag *#somostodosMaju*, e que foi postado na rede social *Facebook*, pode-se ver, ao fundo, a equipe responsável por levar ao ar o *Jornal Nacional* reunida em solidariedade à jornalista Maria Júlia Coutinho, que, no dia anterior, havia sido alvo de ataques racistas também

postados na referida rede social. Ainda, cabe aqui ressaltar que, segundo fontes não oficiais, no dia seguinte às postagens racistas, outra *hashtag*, intitulada #SomosTodosMajuCoutinho, criada por internautas para manifestar apoio à jornalista, havia alcançado o topo das *trending topics*, designação dada aos tópicos mais comentados na rede social *Twitter*.

Ora, apesar de o caso em tela ter gerado fatos, em grande medida raros (ou inéditos) na mídia brasileira, como, por exemplo, a concessão de direito de resposta (ao vivo, em um telejornal exibido em rede nacional, em horário nobre) a uma jornalista negra, alvo de ataques racistas, e de que, para muitos, a decorrência mais relevante disso é a constatação da necessidade de reflexões sérias sobre como impedir que as redes sociais sejam utilizadas como espaços de ação racista. A meu ver, a oportunidade sem precedentes que se apresenta à sociedade brasileira é a percepção de outra demanda: a de saber como utilizar o potencial dessas mesmas redes não apenas como espaços de reações antirracistas, no mais das vezes pontuais, mas sobretudo como espaços propícios à vivência de uma ética da linguagem que, acredito, seja requerida não apenas para a educação das relações étnico-raciais mas também para outras contingências socioeducativas. Esses ambientes de aprendizagem autênticos e permanentemente acessíveis seriam, então, altamente favorecedores de uma formação docente inicial e continuada (mais) ampla, porque social e politicamente (mais) significativa.

Assim, com base no exposto, afirmo que a educação das relações étnico-raciais tem de estar associada a um processo de (re)qualificação da vivência sistemática daquilo que Pernisa Júnior e Alves (2010) denominam de “reversibilidade aumentada”, fenômeno (hiper)mediático que, segundo esses dois pesquisadores, foi proporcionado pelo desenvolvimento da *web 2.0*. Nesse sentido, considerando a comunicação digital, trago alegações sobre como as (inter)ações em redes sociais podem (e devem) ser, mediante a apropriação de determinadas epistemologias, resgatadas da fugacidade que, via de regra, caracteriza muitas das práticas de letramento digital (Cf. MOITA-LOPES, 2012), para serem convertidas, por professoras(es) do Ensino Básico, em emancipação e autonomia, requisitos fundamentais que a implementação da Lei Federal 10.639/2003 requer dessas(es) profissionais, a despeito das condições adversas em que muitas(os) delas(es) são/foram formadas(os) e atuam.

Portanto, do modo como vejo, este estudo é concebido em função da necessidade de se reconhecer a relevância do processo anteriormente mencionado para a formação de professoras(es) que sejam capazes de e estejam dispostas(os) a contribuir para a educação das relações étnico-raciais. Isso remete ao fato de que aquelas(es) que detêm certos conhecimentos decorrentes de pertencimento institucional e formação profissional estamos moralmente obrigadas(os) a refletir sobre e a apontar possíveis formas de

legitimar e operacionalizar os mecanismos legais criados para a redução das injustiças advindas das desigualdades raciais.

Por conseguinte, em razão da transdisciplinaridade que caracteriza este estudo e, sobretudo, das dimensões social e política que o demandam, utilizo uma abordagem crítico-discursiva da linguagem (Cf. FAIRCLOUGH, 2009; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), pois a adoção da perspectiva da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) possibilita associar aspectos da comunicação digital, da educação das relações étnico-raciais e dos letramentos sociais (Cf. STREET, [1995] 2014), relacionando-os, por seu turno, à formação de professoras(es).

Findas as explanações introdutórias, passo, agora, às próximas seções, dedicadas a apresentar as alegações que norteiam este breve estudo, o qual integra um projeto mais amplo de pesquisa e extensão que vem sendo pensado no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo.

Alegações sobre a Lei Federal 10.639/2003

Segundo Gomes (2007), o contexto histórico, social, cultural e político que explica e caracteriza o racismo brasileiro tem como especificidades os seguintes aspectos: a longa duração do período escravagista, a colonização e dominação política e cultural de determinados grupos sociais e étnico-raciais, a resistência de negros e negras à escravidão, a tensão que marcou a abolição e as várias formas de negociação envolvidas nesse processo, a criação de um regime republicano que desprezou a demanda pela integração dos(as) negros(as) libertos(as), o autoritarismo e golpes militares que caracterizaram a república, a ação dos movimentos sociais, buscando o retorno da democracia ao Estado e à sociedade civil, na década de 1980, processo ao qual se soma o neoliberalismo e a globalização capitalista.

Neste contexto, a mencionada autora destaca o papel político primordial que teve e tem o Movimento Negro, pois este, além de denunciar a opressão e exploração que marcam as injustiças sofridas pela população negra brasileira, tem reivindicado que o Estado saia de sua posição de neutralidade em relação à desigualdade racial e adote políticas de ação afirmativa e, ainda, intervenha dentro do próprio Estado para criar instâncias políticas e intelectuais progressistas, inclusive no governo federal. Gomes também acredita que mediante a superação do racismo e da desigualdade racial seja possível alcançar transformações éticas e solidárias que abrangam a sociedade como um todo, favorecendo, assim, tanto a efetivação da justiça social e o pleno exercício da cidadania, quanto o direito à diversidade, pois, segundo ela, esse processo poderá propiciar uma reeducação social e cultural dos brasileiros no que tange à diversidade.

Gomes (2007) acrescenta, ainda, a necessidade da criação de oportunidades para que tanto negros quanto brancos possam estabelecer um contato real com as diferenças, contudo, pautado pela igualdade e pela cidadania, e que, segundo ela, ultrapasse o aspecto discursivo do *politicamente correto*, alegação da qual compartilho e que, do modo como vejo, pode ser associada à demanda por uma educação linguística.

Essa educadora enfatiza que, especialmente após a constatação oficial das denúncias do Movimento Negro² e da 3ª Conferência Internacional contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, ações concretas foram realizadas pelo Estado brasileiro, sobretudo no nível federal, dentre as quais se destaca a promulgação da Lei Federal 10.639, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003 (e alterada posteriormente pela Lei Federal 11.645/2008), tornando obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Básico.

Com base na referida lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que constam do Parecer do Conselho, CNE/CP003/2004 e CNE/CP Resolução 1/2004. Outro ponto de destaque refere-se ao fato de a Lei Federal 10.639/2003 alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9394/1996, fazendo desta a primeira LDBEN a introduzir efetivamente a temática das relações raciais em seu texto (Cf. GOMES, 2007).

A meu ver, são de ordem social e política mas, igualmente, didático-pedagógica, as alegações de Gomes (2007), porque, em grande medida, remetem a certas determinações contidas nas Diretrizes Curriculares engendradas a partir da promulgação da Lei Federal 10.639/2003, a saber:

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros [...] com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 24).

Portanto, a presença da educação das relações étnico-raciais no sistema educacional brasileiro revela-se pertinente, tanto em virtude da especificidade desse tipo de relações sociais e da necessidade de intervenção do Estado nos seus pontos tensivos, quanto em razão da demanda por subsídios didático-pedagógicos para a sua consecução. Em relação a essa demanda, Gomes (2005, p. 60) afirma que “[...] existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser incorporada como fonte de estudo individual e coletivo dos(as) educadores(as).”

² Gomes refere-se à pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 1999, que revelou um contexto altamente preocupante em termos da relação entre a escolarização dos negros brasileiros e as desigualdades raciais, recomendando, na época, que medidas urgentes fossem tomadas.

Contudo, há também a demanda pela incorporação de determinadas epistemologias que possibilitem problematizar a temática racial a partir dos ambientes virtuais propiciados pela comunicação digital, a qual se faz presente, de modo ubíquo, no cotidiano da maior parte da população brasileira (e mundial). Com efeito, a próxima seção será dedicada a apresentar algumas alegações nesse sentido.

Alegações sobre mídia digital

Quando se pensa em relações étnico-raciais, parece razoável que o ponto principal a ser considerado não deva ser apenas a expressão de identidades, mas a consciência de que não deve haver dissociação entre *o que as pessoas precisam fazer com a linguagem* para construírem (ou manterem) algumas de suas identidades e *o que elas precisam fazer (ou não) aos outros com a linguagem* para alcançarem esse objetivo, cisão que não coaduna com a ideia de *educação* das relações étnico-raciais.

Soma-se ao exposto o fato de que, atualmente, para além da oralidade, as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e, em especial, a internet, mormente após o advento da *Web 2.0*, têm possibilitado às pessoas “[...] novas condições técnicas e socioculturais para a ampliação de práticas comunicativas no mundo digital [...]” (PINHEIRO, 2012, p. 248), fato que colabora para o reconhecimento de uma concepção multimodal de linguagem, calcada não apenas em elementos verbais mas também em gestos, cores, sons, imagens e movimentos.

Assim, as noções de *vivência* e *interação* podem ser não apenas consideravelmente aumentadas pelas TIC, mas sobretudo entendidas como social, histórica e culturalmente cruciais para os processos de ensino-aprendizagem e, neste estudo, fundamentais para se pensar uma formação inicial e continuada de professores que seja calcada no diálogo intercultural e multirracial. Nesse sentido, esclareço que, aqui, denomino de mídia digital aquela cujos usuários (leitores/escritores) operam a partir da *Web 2.0* (Cf. PERNISA JÚNIOR; ALVES, 2010).

Associa-se a tudo isto o fato de que, na perspectiva dos estudos sobre mídia digital, os conceitos de *interação*, *reversibilidade* e *vocalização*, a meu ver, propiciam que se pense em formas de resistir ao processo de colonização de certas práticas letradas pelo letramento escolar (Cf. STREET, [1995] 2014), o qual está relacionado ao abandono de formas de aprendizagem tradicionalmente baseadas na oralidade e na narrativa e, por isso mesmo, relevantes para a constituição das identidades de indivíduos e grupos sociais.

Na perspectiva midiática, diferentemente dos estudos da linguagem, o conceito de interação, de modo geral, caracteriza *sites* e portais jornalísticos que são voltados, principalmente, para os comentários de leitores e

para as respostas destes a uma bateria de perguntas, cujos resultados serão, posterior e automaticamente, tabulados, não implicando, necessariamente, reversão de posições. Ou seja, o leitor é demandado a se posicionar, porém não tem a possibilidade de interferir no mapeamento dos sentidos, o que é uma prerrogativa dos responsáveis pela manutenção do *site*.

A reversibilidade, por sua vez, somente é possível, sobretudo em maior grau, se o *outro-leitor* tiver a possibilidade de reconstituir a produção de sentidos daquilo que foi veiculado ou comentado. Esse processo dinâmico e ativo, no entanto, não é, geralmente, propiciado pelos portais, o que obriga os leitores a levarem as notícias para outros ambientes (fóruns, *blogs* e redes sociais) onde podem ter acesso a uma *reversibilidade aumentada* e, dessa forma, intervir na própria textualidade, semelhantemente ao que ocorre nas práticas letradas (anteriormente mencionadas) que se ancoram na oralidade e na narrativa, em contextos familiares e profissionais.

Ora, a *web* vem produzir deslocamentos importantes na rede de memória. Ela reconfigura o interdiscurso – o conjunto de discursos disponíveis numa conjuntura dada –, tonificando sentidos até então apenas adjacentes na velha mídia, fazendo reverberar no espaço público constituído pela rede aquilo que não era “relevante” dizer/ouvir/escrever/ler. Além disso, vocaliza sentidos [conceitualmente, vocalização opõe-se a silenciamento], discursos e atores proscritos na velha mídia. Talvez a rede não constitua, por si mesma, novos discursos, mas, ao dar espaço para novas formulações, acaba por produzir deslocamentos na ordem da memória, ao tornar outros discursos disponíveis para os sujeitos. (PERNISA JÚNIOR; ALVES, 2010, p. 112).

Essa citação remete, de algum modo, a formas mais amplas de aprendizagem, que possibilitam às pessoas a vivência e a partilha de outros discursos e identidades, porém de uma forma mais autêntica e, em grande medida, não necessariamente vinculada ao contexto escolar (ou escolarizado), porque não tem como ponto de partida e de chegada as práticas sociais localizadas exclusivamente nesse espaço institucional, mas todos os contextos sociais e institucionais em que os indivíduos circulam (física ou virtualmente) e vivem suas vidas.

Consoante com essas afirmações, Moita-Lopes (2012) aponta que nas práticas de letramentos digitais, mas também em outras, são os grupos de participantes que sancionam as formas de construir significados, o que revela a natureza social e relacional de tais práticas, bem como os modos de legitimar a identificação grupal e, igualmente, a exclusão dos indivíduos, o que coloca em evidência, sobretudo, a importância da explicitação de regras operacionais, de aprender a partilhar conhecimento, dar opiniões, demonstrar pertencimento, engajar-se identitariamente, dentre outros requisitos.

Neste ponto, é possível alegar que as formas de ação e participação social oferecidas pela mídia digital podem favorecer a formação de

professoras(es) para a educação das relações étnico-raciais justamente porque “[...] a ênfase nas relações entre as pessoas [...] nos coloca de frente a possibilidades outras de viver a vida social, com consequências marcantes e inovadoras para nossas próprias performances identitárias [...]”. (MOITA-LOPES, 2012, p.214).

Entretanto, a ênfase nas relações entre as pessoas, a meu ver, não prescinde de critérios éticos claros, que oportunizem uma requalificação das experiências de multiculturalidade vivenciadas pelas(os) professoras(es), porque as experiências propiciadas pela *reversibilidade aumentada*, na internet, ocorrem, em geral, pautadas pelas instâncias de poder midiático (grandes empresas de telecomunicação) e, portanto, no mais das vezes, têm como parâmetros as ações e atitudes de pessoas detentoras de prestígio social e econômico (jornalistas, artistas), o que dificulta o engajamento das(os) (futuras/os) docentes em processos sociais mais longos e significativos, os quais, por sua vez, favoreceriam intervenções sociais (individuais e/ou coletivas). Ou seja, a simples aprovação ou desaprovação das ações e atitudes de figuras públicas não chega a ser uma ação social relevante! E não chega, tampouco, a colaborar para uma independência de pensamento e para a (re)construção de identidades sociais requeridas para o trabalho social das(os) docentes.

“A constatação de que podemos estar diante de ‘sujeitos formatados’, com uma produção-leitura preconditionada pelo espetacular e pelo desejo de consumo, não deve ser minimizada”. (PERNISA JÚNIOR; ALVES, 2010, p. 114). Concordando com essa alegação, busco, na seção seguinte, apresentar uma epistemologia que poderá ser útil à formação docente no âmbito da Lei Federal 10.639/2003 e ao balizamento da *reversibilidade aumentada*.

Alegações sobre consciência linguística crítica e formação docente

Uma afirmação de Chouliaraki e Fairclough (1999) sobre os usos linguísticos na modernidade tardia é, em particular, significativa neste estudo, a saber: apesar das práticas serem altamente homogeneizadas, a agência pode expressar reflexividade, capacidade para usar o conhecimento sobre a vida social para transformá-la. Significa dizer que os agentes podem criar estratégias discursivas, nelas incluídas a aplicação consciente de conhecimentos sobre práticas de linguagem, para mudar certas práticas de linguagem, como parte de estratégias mais amplas de mudança. Essa afirmação coloca em pauta o fato de que o discurso pode ser um recurso mobilizado para a mudança social.

Do modo como vejo, é possível encontrar indicações sobre tal recurso na obra *Critical Language Awareness*, publicada por Norman Fairclough, em 1992. Nela o autor apresenta em detalhes sua concepção de Consciência

Linguística Crítica (CLC) e explica que esta pressupõe e se constrói sobre um campo que possui inúmeras denominações, a saber: *estudo crítico da linguagem, linguística crítica ou análise crítica do discurso*.

Já na introdução da referida obra, Fairclough esclarece que o termo *consciência linguística* tem sido usado desde o início dos anos 1980 para se referir, especificamente, àquilo que era defendido por um grupo de educadores e linguistas aplicados como um novo componente de consciência da linguagem no currículo das escolas britânicas. Além disso, a noção de consciência linguística remete não apenas às escolas, mas, inclusive, a outros domínios da educação informal.

No que concerne à relação entre educação linguística e mudança social, Fairclough diz acreditar que a CLC tornou-se um pré-requisito para uma cidadania democrática efetiva e, portanto, um direito dos cidadãos, em especial para o desenvolvimento da cidadania das crianças no sistema educacional. Segundo ele, se as relações de poder são cada vez mais exercidas implicitamente pela/na linguagem, e se as práticas de linguagem são, conscientemente, controladas e inculcadas; então, uma linguística que se contenta em descrever as práticas de linguagem sem tentar explicá-las, nem em relacioná-las às relações sociais e de poder que a elas subjazem, parece estar falhando na sua responsabilidade para com os aprendizes. De maneira mais contundente, ele afirma:

As pessoas não podem ser cidadãos efetivos numa sociedade democrática se a sua educação as pouca da consciência crítica de elementos fundamentais do seu ambiente físico ou social. Se estamos comprometidos com uma educação que forneça recursos para a cidadania, a consciência crítica das práticas de linguagem de uma dada comunidade discursiva é um direito. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 6).

Fairclough (op. cit.) procura caracterizar a CLC, resumidamente, em torno de cinco proposições teóricas de base crítico-discursiva:

1. A linguagem como uso – *discurso* – molda e é moldada pela sociedade.
2. O discurso ajuda a constituir (e modificar) o conhecimento e seus objetos, as relações sociais e a identidade social.
3. O discurso é moldado pelas relações de poder e investido com ideologias.
4. A moldagem do discurso é uma faceta das lutas pelo poder.
5. A CLC presta-se a mostrar como a sociedade e o discurso moldam um ao outro.

Nesse sentido, a CLC, segundo Fairclough (1992), justifica-se pelo argumento de que escolas dedicadas a uma pedagogia crítica devem suprir os aprendizes com o entendimento de problemas que não podem ser resolvidos apenas nas/pelas escolas; e com os recursos para se engajarem, caso

queiram, em lutas multifacetadas mais duradouras em diversos domínios sociais, inclusive na educação. Embora isso não signifique que a CLC não se ocupe de questões como as dimensões especificamente linguísticas do fracasso educacional.

A meu ver, sobretudo essa última afirmação remete à possibilidade de que a inclusão de um componente de CLC na formação inicial e continuada de professoras(es) favoreça que estas(es) considerem a existência da demanda por uma educação linguística na educação das relações étnico-raciais. Por conseguinte, também seria possível levá-las(os) a (re)pensar o papel do discurso em situações de abuso de poder que, via de regra, exigem o empoderamento das pessoas subjugadas e desrespeitadas em seus direitos fundamentais, a começar por elas(es) próprias(os).

E, se assim for, um(a) licencian(o)do/a em qualquer área do conhecimento teria recursos discursivos³ para agir não apenas em conflitos relacionados à categoria profissional a que pertence(rá), mas também àqueles que envolvem relações de gênero, étnico-raciais, dentre outros, seja no contexto escolar seja noutros contextos, inclusive virtuais.

Essas afirmações remetem a outras ainda mais cruciais e abrangentes para a formação inicial e continuada das(os) professoras(es) e, mormente, para a realização de seu trabalho social no âmbito da Lei Federal 10.639/2003. Por exemplo, nesse sentido pode-se alegar que a CLC pode fornecer condições para um empoderamento sociocognitivo da(o) (futura/o) docente, pois conta com atividades que propiciam a construção de determinadas cognições sociais (conhecimentos, opiniões, posturas e representações sociais) que lhes dão condições para melhor dimensionar, em função do contexto sócio-político-cultural brasileiro e das relações de poder, as necessidades didático-pedagógicas das(os) alunas(os). Essa epistemologia também seria demandada porque é capaz de fornecer critérios que, de modo mais abrangente, respaldam e pautam o trabalho social docente, isto é, amparam mais fortemente ações, decisões e atitudes, assim como as responsabilidades éticas e morais delas decorrentes.

Entretanto, uma mudança de maior amplitude social pode exigir dos agentes envolvidos o conhecimento e, em especial, a manutenção de determinadas práticas discursivas institucionalizadas, disso dependendo, inclusive, o engajamento na ação transformadora e a legitimidade dos agentes, o que remete às alegações de Moita-Lopes (2012) acerca das práticas de letramentos digitais.

Deste modo, o discurso enquanto recurso mobilizado é também um instrumento de identificação e avaliação de um perfil desejado para a ação social, ou seja, um dispositivo a serviço do controle, em uma relação assimétrica, utilizado pela parte detentora de poder para localizar, empoderar e credenciar um agente a agir em nome desta. Por outro lado, Fairclough (2009) refere-se ao fato de a Análise Crítica do Discurso ser considerada

³ A principal propriedade dos recursos discursivos (ou semióticos) é, justamente, articular a dimensão material (física) à dimensão sociocultural, mediante certos usos da linguagem, isto é, determinados conhecimentos discursivos e práticas discursivas. (Cf. LÍRIO, 2012).

crítica em função de objetivar a contribuição para a abordagem do que ele denomina de *erro social*, isto é, a injustiça, a desigualdade, a falta de liberdade, dentre outros.

Portanto, essas alegações, a meu ver, aproximam a abordagem crítico-discursiva, a formação docente inicial e continuada, e a *reversibilidade aumentada*, somente quando se leva em conta o fato de que as pessoas têm a capacidade de perceber a internet como ponto de entrada semiótico para a intervenção social coletiva, visando eliminar *erros sociais* que, há séculos, vêm assolando, sobretudo, certos grupos étnico-raciais.

Concluo esta seção com uma última, porém não menos relevante e emblemática alegação, a saber:

[...] professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade. (STREET, [1995] 2014, p.155).

Conclusão

Este breve artigo, conforme mencionei no início, trata-se de um mero exercício reflexivo cujo principal objetivo foi (re)pensar a formação inicial e continuada das(os) professoras(es) frente às permanentes demandas da sociedade brasileira, dentre as quais destaco a necessidade de uma efetiva educação das relações étnico-raciais, conforme exigido pela Lei Federal 10.639/2003. Nesse sentido, creio que as epistemologias aqui apresentadas (e, talvez, já conhecidas) possam contribuir, substancialmente, fornecendo elementos para certas mudanças curriculares, as quais se revelam necessárias para que o trabalho social dessas(es) profissionais seja realizado de modo significativo. Isto é, para que possam interferir positivamente na sua própria qualidade de vida e na de suas(seus) alunas(os), pois planos de vida podem ser produzidos, modificados e (infelizmente) interrompidos, mesmo em ambientes virtuais.

É, portanto, a meu ver, urgente que professoras(es) tenham, em sua formação inicial e continuada, recursos que favoreçam a percepção das relações de poder e a necessidade de resistência à dominação de gênero, étnico-racial e profissional que, em geral, apresentam-se imbricadas e, por isso mesmo, imperceptíveis e quase que imutáveis. Quase!

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base 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, 2003.

_____. Ministério da Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais...**, Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo, **Resolução/CD/FNDE Nº 14, de 28 de abril de 2008**. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 1 out. 2011.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. (Ed.). **Critical language awareness**. London: Longman, 1992.

_____. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). **Methods of critical discourse analysis**. 2nd ed. Los Angeles, Londres, Nova Délhi, Singapura, Washington: Sage, 2009. p. 162-187.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

LÍRIO, Carlos José. **Ações afirmativas e recursos discursivos: a representação dos atores sociais na dimensão extensionista de projetos educacionais selecionados para o Programa UNIAFRO**

em 2008. 2012. 180p. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. O novo *ethos* dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

PERNISA JÚNIOR, Carlos; ALVES, Wedencley. **Comunicação digital: jornalismo, narrativas, estética.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: Ressignificando a produção textual no contexto escolar. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, [1995] 2014.

Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNL D

Identities of race/ethnicity, critical teaching and racism in the english textbook approved by the PNL D

Luís Frederico Dornelas CONTI*

SEEDF

Mariana Rosa MASTRELLA-DE-ANDRADE**

UnB

Resumo: O racismo no Brasil, encoberto pelo mito da democracia racial com que vivemos (BERNARDINO, 2002; CARNEIRO, 2002; FERREIRA, 2007), e suas consequências nefastas, é a dura realidade com que lutam diariamente os negros neste país. Apesar das vitórias conquistadas nos últimos anos, muito ainda tem de ser feito e discutido. Considerando-se que a escola não pode jamais ser tomada como uma entidade politicamente neutra (PENNYCOOK, 1999, 2001), e que, nas nossas práticas discursivas, dentro e fora da sala de aula, produzimos e mantemos identidades (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013; WOODWARD, 2000) e legitimamos injustiças, é necessário que reflitamos criticamente sobre as práticas pedagógicas e recursos didáticos que utilizamos em nossas aulas. Desta forma, a exemplo de investigações anteriores (CAMARGO e FERREIRA, 2014a), pretende-se com este trabalho questionar se a série *Vontade de Saber Inglês*, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático para o triênio 2014-2016, facilita as discussões em sala de aula sobre História e Cultura Afro-Brasileira, como estabelecem as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08. As análises aqui empreendidas apontam para a permanência do que pode ser chamado de racismo velado: a invisibilidade dos negros, discursos liberais sobre a diversidade e a fuga constante a questões que encarem a realidade do racismo em nosso país.

Palavras-chave: Racismo. Mito da democracia racial. Identidade. Livro didático. Ensino crítico de línguas.

Abstract: Racism in Brazil is veiled by the myth of racial democracy (BERNARDINO, 2002; CARNEIRO, 2002; FERREIRA, 2007). The terrible consequences of racism are the painful reality that black people encounter on a daily basis in Brazil. In spite of victories that have been won in recent years, much still has to be done and discussed. Considering that the school environment can never be seen as politically neutral (PENNYCOOK, 1999, 2001), and that through their discursive practices inside and outside the classroom, teachers produce and maintain identities (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013; WOODWARD, 2000) and legitimate injustices, it is crucial for teachers to critically reflect on their

* Professor de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). *E-mail:* luisfdconti@gmail.com.

** Professora adjunta do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB). *E-mail:* marianamastrella@gmail.com.

pedagogical practices and the resources that they use in class. Thus, following the example of previous studies (CAMARGO and FERREIRA, 2014a), this article questions whether the series of books entitled *Vontade de Saber Inglês* (The Desire to Speak English), which was approved by the Programa Nacional do Livro Didático (National Policy for Textbooks) for the period 2014-2016 facilitates debates about Afro-Brazilian history and culture in the classroom, as was made obligatory by Federal Laws 10.639/03 and 11.645/08. The analysis in this article demonstrates that covert racism, the invisibility of black people, liberal discourses about diversity, and the constant evasion of a proper discussion of the reality of racism in Brazil, still remain.

Keywords: Racism. Myth of racial democracy. Identity. Textbook. Critical language teaching.

Introdução

Em sua síntese da situação do ensino de língua estrangeira no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam para diversas dificuldades enfrentadas diariamente por professores que ensinam essa disciplina na escola pública: “falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente” (BRASIL, 1998, p. 24). Tendo em vista que mesmo um dos textos basilares nas discussões sobre as práticas pedagógicas em escolas brasileiras reconhece a escassez de recursos com a qual professores têm de lidar nesse contexto, que em decorrência desse desafio constante o livro didático estabelece-se como “o instrumento básico, e muitas vezes o único, de trabalho do professor de língua estrangeira da escola pública” (CAMARGO e FERREIRA, 2014a, p. 178), e que estudos recentes (CAVALLEIRO, 2000; FERREIRA, 2007, CAMARGO e FERREIRA, 2014a, 2014b; GUIMARÃES, 1995; KUBOTA, 2013; PESSOA, 2014) nas áreas de ensino de línguas e de linguística aplicada têm tido um papel crucial na constatação e na desconstrução do mito da democracia racial no Brasil, este artigo vem questionar se o livro didático de língua inglesa como língua estrangeira usado na escola pública no Brasil oferece os meios necessários para facilitar discussões sobre História e Cultura Afro-Brasileira na sala de aula, como estabelecem as Leis Federais 10.639 de 09/01/2003 e 11.645 de 10/03/2008.

Os livros analisados foram os da série *Vontade de Saber Inglês*, para o sexto, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o triênio 2014-2016. Os dados analisados mostraram que o debate crítico sobre a desigualdade entre *raças/etnias* (cf. Fundamentação Teórica) continua sendo um trabalho

árduo para professores de língua inglesa que, no contexto das escolas públicas, têm acesso a uma quantidade extremamente limitada de materiais. Isso ocorre porque os livros analisados, como demonstraremos adiante (cf. Análise dos Dados), além de darem pouquíssima visibilidade a negros e pessoas de outras *raças/etnias* que não a branca e de se inscreverem no que vem se chamando *multiculturalismo liberal* (KUBOTA, 2004, 2013), não discutem, de nenhuma forma, História e Cultura Afro-Brasileira.

Autores como Luke (1997), Norton (2013) e Pennycook (2001) sugerem que o interesse por identidade representa uma mudança de foco, de uma perspectiva micro para uma perspectiva macro, nas pesquisas em letramento e ensino e aprendizagem de línguas. Tal mudança de perspectiva “tem sido relacionada a análises sociológicas do papel da escola na reprodução do poder, conhecimento e acesso a recursos materiais de uma geração à outra”¹ (LUKE, 1997, p. 143). Como Norton (2013) reitera, “os pesquisadores interessados em identidade e aprendizagem de línguas não estão preocupados somente com *input* e *output* linguístico na ASL², mas também com o relacionamento entre aprendiz de língua e o mundo externo” (p. 90). Pennycook (2001) afirma que “olharmos para identidade como algo que realizamos através da língua, ao invés de refletida na língua, nos ajuda a escaparmos das identidades essencializadas em muitos trabalhos na linguística aplicada”³ (p. 162). Faz-se necessário, assim, que uma crítica dos materiais didáticos usados na sala de aula leve em consideração as desigualdades reproduzidas tanto dentro como fora dela.

Lançando um olhar sobre os novos e velhos desafios do Movimento Negro no Brasil, Carneiro (2002) ressalta a manutenção de estereótipos racistas em livros didáticos e a invisibilidade de negros, da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Explorando, então, no mesmo texto, as potencialidades de organização política dos negros, a autora expõe que “Os brancos revisitam os seus clássicos, especialmente nos momentos de crise. As novas gerações de militantes negros sequer conhecem os nossos, pois não criamos meios de transmitir nosso patrimônio libertário” (p. 214), e indaga: “Se não é a nossa história de lutas, quem, ou o que informa hoje a nossa prática política?” (p. 214). A escola e os professores devem, portanto, assumir seu papel crítico nessa luta (FERREIRA, 2012) e é a partir deste convite que este artigo se debruça sobre os livros referidos acima.

Tendo em vista esse objetivo, na seção a seguir trazemos nossa fundamentação teórica, na qual apresentamos e discutimos algumas questões relacionadas à maneira como pontos fundamentais do trabalho são compreendidos. Depois, na seção sobre a metodologia da pesquisa, apresentamos os livros didáticos aqui analisados, bem como a perspectiva interpretativista de pesquisa (MOITA LOPES, 1994), que guia nossas análises dos dados na parte seguinte.

¹ Tradução nossa. Original: “[Such a change in foundational perspective] has been linked to sociological analyses of the role of schooling in the intergenerational reproduction of power, knowledge, and access to material resources.”

² Aquisição de Segunda Língua.

³ Tradução nossa. Original: “Looking at identity as something we perform through language rather than something reflected in language helps get away from the essentialized identities of much applied linguistic work.”

Fundamentação Teórica

O mito da democracia racial no Brasil

Nos últimos anos, o Movimento Negro no Brasil tem conquistado diversas vitórias, tais como: a criação de “campanhas de ação afirmativa para que os negros possam se sentir orgulhosos de sua cor e de sua ascendência” (FERREIRA, 2012, p. 196) e das “cotas nas universidades, [...]” que resultaram “em um acalorado debate sobre a questão [...], trazendo possibilidades de pensarmos uma sociedade mais justa e igualitária para o Brasil” (FERREIRA, 2012, p. 197); a criação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório, nos “estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares”, o ensino sobre a “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil [...] no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2003); e a criação, pelas universidades, dos NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros), que, em 2012, já eram mais de 70 (FERREIRA, 2012).

Apesar disso, muito ainda tem que ser feito e discutido. Autores como Bernardino (2002), Carneiro (2002) e Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) denunciam que nós vivemos no Brasil o mito da democracia racial. De acordo com Bernardino (2002):

Para os que imaginam e advogam a singularidade paradisíaca brasileira, isto significa dizer que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no Brasil. Em outras palavras, ainda é fortemente difundida no Brasil a crença de que a cultura brasileira antecipa a possibilidade de um mundo sem raças. (p. 249).

Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) explicam que preferem o termo *mito* a *ideologia*, “pois reserva[m] este último à conceituação do racismo, sendo o mito da democracia racial apenas um modo de operação da ideologia racista” (p. 128). Carneiro (2002), contudo, em sua crítica à organização política do Movimento Negro no Brasil, defende o uso da expressão *neo-democracia racial*. Esta, segundo a autora, “estabelece a capacidade de consumo como o limite da cidadania negra [...] enquanto, por outro lado, ampliam-se os mecanismos de exclusão social da maioria” (p. 212) e atende a pelo menos dois interesses:

O primeiro, de ordem política, visa amortizar a crescente tomada de consciência e a capacidade reivindicatória dos afro-descendentes, especialmente o segmento mais jovem, assim impedindo que o conflito racial se explicita com toda a radicalidade necessária para promover a mudança social. O segundo interesse, de ordem econômica, é determinado pela lógica de mercado estabelecida pelo capitalismo globalizado, ávido por novos mercados,

o qual antevê, na potencial consolidação de uma classe média negra, a viabilização de um novo mercado consumidor. (p. 212).

Faz-se necessário, neste ponto, que se demonstre por que falamos em um *mito* da democracia racial no Brasil. Voltemo-nos então para alguns números relativos ao racismo neste país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

[...] trabalhadores de cor preta ou parda ganhavam, em média, em 2013, pouco mais da metade (57,4%) do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca – as médias anuais do rendimento foram de R\$ 1.374,79 para os trabalhadores de cor preta ou parda, enquanto a dos trabalhadores de cor branca foi de R\$ 2.396,74. Em 2012, esta razão era 56,1% e, em 2003, não chegava à metade (48,4%). (IBGE, 2014).⁴

Além disso, não é difícil encontrar em páginas de notícias *online* artigos que digam, por exemplo: “Aumenta o número de denúncias de injúria racial e racismo: nos últimos três anos, as denúncias oferecidas pelo Ministério Público do Distrito Federal e Territórios aumentaram 330%”⁵; “A cada 60 horas, uma ocorrência de racismo é registrada em Minas Gerais: foram 147 ocorrências de racismo em 2013, mas números são subnotificados”⁶; ou “Denúncias de racismo no Brasil dobraram nos últimos anos: em 2011, a Secretaria de Igualdade Racial registrou 219 denúncias, em 2013 foram 425”⁷. Apesar disso, um estudo realizado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2011, “analisou julgamentos em segunda instância de crimes de racismo e injúria racial nos tribunais de todo os estados brasileiros, entre 2007 e 2008 [...] [e] constatou que 70% das 148 ações impetradas na época acabaram sendo vencidas pelos réus”⁸. O então presidente da Comissão da Igualdade Racial da OAB/SP, Eduardo Pereira da Silva, em entrevista à mesma revista na mesma reportagem, notou que “há uma enorme dificuldade de provar o crime racial” e que “esse receio existe porque essas ocorrências seriam, em maioria, embates entre classes mais abastadas e pessoas de menor poder aquisitivo”.

Uma das consequências é a violência exacerbada que sofre a população negra no Brasil. Cerqueira e Moura (2013), em um relatório feito a pedido do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), baseando-se em dados do SIM/MS/SVS/Dasis e do Censo Demográfico do IBGE de 2010, apontam que “para cada homicídio de não negro no Brasil, 2,4 negros são assassinados, em média” (p. 3). Em entrevista ao Instituto Humanitas Unisinos (IHU), Rodrigo Leandro de Moura, um dos autores do estudo, afirma que 20% das causas desses homicídios são associadas a questões socioeconômicas, e os outros 80% a outras formas de racismo, como “a discriminação no mercado de trabalho, [...] a desigualdade de

⁴ IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desocupação foi de 4,3% em dezembro e fecha 2013 com média de 5,4%. Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&id-noticia=2575>. Acesso em: 13/07/15. 2014.

⁵ PORTAL DO MPDFT. Dia da Consciência Negra: aumenta o número de denúncias de injúria racial e racismo. Disponível em: <http://www.mpdft.mp.br/portal/index.php/comunicacaomenu/noticias/noticias-2013/6536-dia-da-consciencia-negra-aumenta-o-numero-de-denuncias-de-injuria-racial-e-racismo>. Acesso em: 13/07/15. 2013.

⁶ JORNAL DO ESTADO DE MINAS. A cada 60 horas, uma ocorrência de racismo é registrada em Minas Gerais. Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/02/15/interna_gerais,498605/a-cada-60-horas-uma-ocorrencia-de-racismo-e-registrada-em-minas-gerais.shtml. Acesso em: 13/07/15. 2014.

⁷ PORTAL R7 NOTÍCIAS. Denúncias de racismo no Brasil dobraram nos últimos anos. Disponível em: <http://noticias.r7.com/brasil/denuncias-de-racismo-no-brasil-dobram-nos-ultimos-anos-30082014>. Acesso em: 13/07/15. 2014.

⁸ REVISTA RAÇA BRASIL. Racismo: o ciclo da impunidade. Disponível em: <http://racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/156/racismo-o-ciclo-da-impunidade-pesquisa-revela-que-70-224060-1.asp>. Acesso em: 13/07/15. 2011.

oportunidades e [...] os estereótipos negativos que acabam afetando a autoestima de crianças e jovens negros”⁹

Raça/etnia, identidade e ensino crítico

Neste trabalho, *etnia* refere-se a “grupos que dividem a mesma identidade cultural, como língua, religião e história”. (FERREIRA, 2006, apud FERREIRA, 2012). *Raça*, por sua vez, é entendida como um conceito sócio-histórico e ideologicamente construído. (FERREIRA, 2012; GILLBORN, 1995). Miles (2001) esclarece:

[...] a significação de características fenotípicas para classificar seres humanos em grupos, simultaneamente designadas como naturais [...] começou [na Europa] no século XVIII [...]. Certos traços somáticos (alguns reais e alguns imaginados) foram significados socialmente como marcas de diferença (por exemplo, a cor da pele), uma diferença que se tornou conhecida como uma diferença de ‘raça’. Além disso, acreditou-se que essas marcas, concebidas como naturais, explicavam a já existente posição social da coletividade designada pela marca. Este processo social de significação foi (e continua sendo) um importante momento ideológico em um processo de dominação. A ideia de ‘raça’ veio assim a exprimir natureza, algo dado e imutável, resultando em que o que era, na verdade, consequência de relações sociais tornou-se entendido como natural: e então pensou-se ‘raça’ como uma força determinada, necessitando relações sociais de dominação para ser organizada de um modo específico, destarte obscurecendo sua construção humana¹⁰ (p. 137).

A perspectiva com a qual Miles (2001) vê o construto de *raça* é congruente com o entendimento que pensadores como Leffa (2012), Mastrella-de-Andrade (2013), Norton (2000) e Woodward (2000) têm de como acontece a construção de identidades. De forma análoga à referência que Miles (2001) faz às marcas de diferença pelas quais a ideia de *raça* é concebida, Leffa (2012) atribui a criação das identidades a “certas características que abstraímos de objetos e pessoas”, isto é, a “traços, muitas vezes aleatórios” (p. 55; grifo nosso). Alertando-nos sobre o perigo da forma arbitrária com que essa abstração dos traços identitários muitas vezes é feita, conclui: “[...] é exatamente isso que acontece quando pegamos a cor da pele, a forma do crânio ou a espessura dos lábios para qualificar – ou desqualificar – as pessoas de uma comunidade” (p. 56).

Mastrella-de-Andrade (2013, p. 37) também articula identidade e diferença, reiterando que ambas são definidas “numa produção simbólica e discursiva, por meio de um processo linguístico contínuo de diferenciação e diferimento, adiamento, que se dá socialmente, por meio das relações e interações”. E, reconhecendo as relações assimétricas em que essa produção se dá, assevera:

[...] a definição da identidade e da diferença nunca é uma prática inocente, objetiva ou imparcial. Ao contrário, está sempre ligada a disputas e embates,

⁹ IHU. Instituto Humanitas Unisinos. Racismo explica 80% das causas de morte de negros no país. Entrevista especial com Rodrigo Leandro de Moura. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/526138-racismo-explica-80-das-causas-de-morte-de-negros-no-pais-entrevista-especial-com-rodrigo-leandro-de-moura>. Acesso em: 13/07/15. 2013.

¹⁰ Tradução nossa. Original: “[...] the signification of phenotypical features in order to classify human beings into groups [...] began [in Europe] in the eighteenth century [...]]. Certain somatic features (some real and some imagined) were socially signified as natural marks of difference (e.g. skin colour), a difference that became known as a difference of ‘race’. Moreover, these marks, conceived as natural, were then thought to explain the already existing social position of the collectivity thereby designated by the mark. This social process of signification was (and remains) an important ideological moment in a process of domination. The idea of ‘race’ thereby came to express nature, something given and immutable, with the result that what was in fact the consequence of social relations became understood as natural: and so ‘race’ was thought of as a determinate force, requiring social relations of domination to be organised in a specific form, thereby obscuring their human construction.”

choques e conflitos de interesse, poder e legitimação de verdades. O próprio fato de haver diferença, enquanto processo definidor da identidade e da própria diferença, já se relaciona com a questão do poder – é ele, o poder, que a permite e impõe. (p. 38).

Estabelecendo uma conexão direta entre identidade, poder e acesso a recursos simbólicos e materiais, Norton (2000, p. 8) afirma que “a questão ‘Quem sou eu?’ não pode ser entendida à parte da questão ‘O que posso fazer?’, e a questão ‘O que posso fazer?’ não pode ser entendida à parte das condições materiais que estruturam oportunidades para a realização de desejos”¹¹. Essa forma de pensar a relação intrínseca que a construção de identidades e negociações de poder têm ecoa a compreensão de Woodward (2000, p. 17), quando, voltando-se para as práticas de significação e os sistemas de representação que produzem, afirma que estas “fornecem possíveis respostas às questões Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?”. Tomando, portanto, as práticas de significação (dentro e fora da escola) como embebidas em disputas de poder e como produtoras de identidades, devemos nos perguntar: “como educadores de línguas e letramento [...], quais práticas pedagógicas ajudarão os aprendizes a desenvolver a *capacidade* de imaginar uma gama de identidades para o futuro” (NORTON, 2013, p. 104), ou, em conformidade com o que advogam outros autores da área de ensino e letramento crítico (FREIRE, 1975; PESSOA e URZÊDA-FREITAS, 2012, PENNYCOOK, 1999, 2001), como:

[...] desenvolver uma forma crítica de pedagogia que discute as marginalizações e exclusões da educação, motivando alunos a desenvolver suas próprias vozes. Voz [...] [como] uma compreensão mais ampla da criação de possibilidades para articular realidades alternativas.¹² (PENNYCOOK, 2001, p. 130; grifo nosso).

Baseando-se na perspectiva foucaultiana de poder disciplinar e em sua crítica às instituições que o usam para vigiar, punir e manter o *status quo*, como hospitais, hospícios, prisões e igrejas, Mastrella (2007, p. 73) chama-nos a atenção para como também a educação se constitui como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. Assim, sendo “nas práticas educacionais (...) que encontramos as primeiras e definitivas ‘verdades’ sobre quem somos, quem podemos ser e o que podemos fazer”, e o livro didático um “artefato de currículo” (APPLE, 1995, apud SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2014), é imprescindível que uma análise crítica dos seus conteúdos seja feita no intuito de questionar se estereótipos e imagens negativas sobre negros são reproduzidos e se discussões sobre História e Cultura Afro-Brasileira (em cumprimento das leis supracitadas) são efetuadas ou não (CAMARGO e FERREIRA, 2014a, 2014b). Na próxima seção será feita uma breve descrição do objeto que este trabalho investiga,

¹¹ Tradução nossa. Original: “[Thus] the question ‘Who am I?’ cannot be understood apart from the question ‘What am I allowed to do?’ And the question ‘What am I allowed to do?’ cannot be understood apart from material conditions that structure opportunities for the realization of desires.”

¹² Tradução nossa. Original: “[...] [one can start] to develop a critical form of pedagogy that addresses the marginalizations of exclusions of schooling by encouraging students to develop their own voice. Voice [...] [as] a broader understanding of developing the possibilities to articulate alternative realities.”

da orientação metodológica com a qual ele foi realizado e de como ela foi empregada.

Metodologia

Foram analisados para este artigo os quatro volumes da série *Vontade de Saber Inglês*, de autoria de Mariana Killner e Rosana Amancio. Os livros foram aprovados pelo PNL para o triênio 2014-2016, e foram escritos para alunos (e professores) dos chamados anos finais do Ensino Fundamental, isto é, sexto, sétimo, oitavo e nono anos. Vale notar que, no Distrito Federal, uma das unidades federativas do Brasil onde estes livros foram distribuídos, os alunos das escolas públicas nestas quatro séries têm de 10 a 17 anos, e quando ingressam no sexto ano do Ensino Fundamental têm, em sua educação formal e regular, o seu primeiro contato com uma língua estrangeira.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Godoy (1995, p. 63), “quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados”. A análise que aqui se realiza foi orientada pela ótica da pesquisa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e da linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001).

Baseando-se na crítica ao modo positivista de se fazer ciência em Hughes (1990), Moita Lopes (1994, p. 331) afirma que a pesquisa interpretativista é “um modo de fazer ciência mais adequado aos dados com que nos deparamos em LA¹³ ou de dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo”, isto é, sendo significados construídos por pessoas e para pessoas, que interpretam e reinterpretem o mundo que as rodeiam, “não [há, assim,] uma realidade única, mas várias realidades” (p. 331). Quanto aos requisitos para que uma pesquisa se insira na linguística aplicada crítica, segundo Pennycook (2001, p. 161), quatro critérios básicos devem ser observados: “um modo de trabalhar que se oponha a categorias essencialistas e tente se engajar seriamente com as diferenças; a inclusão dos interesses, desejos e vidas dos participantes; um foco nos mecanismos do poder; e uma orientação a fins transformativos”¹⁴. Buscamos nos orientar por esses requisitos na condução de nossas análises, as quais apresentamos a seguir.

Análise de dados

A começar pelas pistas não-verbais que encontramos nos livros, ao olharmos para as quatro capas, é possível observar que houve uma preo-

¹³ Linguística Aplicada.

¹⁴ Tradução nossa. Original: “a mode of working that opposes essentialist categories and attempts to engage seriously with differences; the discussion of participants’ interests, desires and lives; a focus on the workings of power; and an orientation towards transformative goals.”

cupação em retratar um certo nível de diversidade étnico-racial na escolha dos personagens que ali aparecem: quatro crianças, uma em cada capa, olhando para frente e para cima em direção ao título e talvez às gravuras escolhidas como símbolos representantes das culturas anglófonas. Estas (retratos dos rostos de Shakespeare, de Jack Haley como Homem de Lata no filme *O Mágico de Oz* (1939), de John Lennon e da Estátua da Liberdade), por sua vez, se repetem nas quatro capas. O posicionamento das imagens sugere que as crianças estão com *vontade de aprender inglês* – título dos livros – e, talvez, vislumbrando as possibilidades que o aprendizado desta língua pode trazer para seus futuros. Apesar da escolha de uma menina negra para a capa do livro do sexto ano, a escolha de três homens brancos, dois ingleses e um norte-americano, e um monumento nova iorquino para representar as culturas anglófonas exprime, desde já, que os livros partirão dos pressupostos não somente de que esta língua é falada apenas nos Estados Unidos e Inglaterra, como também de que ela se impõe como capital cultural e simbólico (BOURDIEU, 1991) de homens brancos destes dois países. Ignora-se, assim, que o inglês é falado oficialmente em outros 65 países, 19 dos quais pertencem ao continente africano. Esta ideologia sobre a língua inglesa permeia os quatro livros.

Ainda a respeito das produções artísticas e culturais que aparecem nos livros, observa-se que quase nenhuma visibilidade, se alguma, é dada às culturas de povos afrodescendentes. Na Unidade 6 do livro do sétimo ano, por exemplo, sobre filmes e gêneros cinematográficos, 15 filmes são divulgados, dos quais 14 mostram protagonistas brancos em seus pôsteres. Ao longo da Unidade 1 do mesmo volume, em que se discutem livros, gêneros literários e o hábito da leitura, veem-se capas de livros de 27 autores diferentes. Todos autores brancos e de países tidos como desenvolvidos. Na primeira página desta unidade uma gravura do quadro *Mulher Lendo*, de Renoir, mostra uma jovem mulher branca segurando um livro. A Unidade 2 do livro do oitavo ano foca em obras de arte consideradas importantes e, em sua primeira página, quatro museus aparecem – três em cidades do continente europeu e um em Nova Iorque. Em seguida, também ao longo desta unidade, 21 obras, entre quadros, desenhos e a fachada de um edifício, são mostradas. Destas, 20 de artistas brancos e 16, dentre elas, de europeus. O que podemos entender desse modo de organizar o livro didático é que não há espaço para a história e as culturas de povos afrodescendentes, o que, além de descumprir o que determinam as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, anteriormente mencionadas, ilustra bem o que diz Carneiro (2002) sobre a invisibilidade de negros e da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Para uma maior exposição da dimensão que tem a invisibilidade de negros nos livros em comparação a brancos, a exemplo de Camargo e Ferreira (2014a, 2014b), contamos os personagens que mostram as figuras dos quatro livros. Foi contabilizado um total de 1.377, excluindo aqueles

cuja *etnia/raça* não se podia distinguir (por não serem humanos ou por estarem cobertos, de costas e/ou muito pequenos, em fotos de multidões). Destes, 1.062 (77,1%) eram brancos, contra apenas 198 (14,3%) personagens negros. Os demais foram categorizados como pertencentes a outras etnias (indígenas, asiáticos, etc.). Vê-se que os números referentes à visibilidade de afrodescendentes no livro analisado em Camargo e Ferreira (2014a, 2014b) não são muito diferentes dos da série *Vontade de Saber Inglês*, o que remete ao que as autoras chamam, baseando-se em Apple (2001), de “branquitude como norma”.

Considerando que a prática crítica de ensino deve lançar um olhar cético justamente sobre tudo o que se naturaliza, o que não mais se questiona e o que se estabelece como norma (PENNYCOOK, 1999), perguntamos então se os livros analisados facilitam, se algum modo, o debate sobre as desigualdades raciais no Brasil e no mundo, e se em algum momento qualquer referência é feita à história dos povos afrodescendentes, de sua participação na construção da nação brasileira (ou em outros países das Américas e Caribe) e de sua luta, desde a colonização destes países até hoje, por direitos iguais. Os resultados mostram que em nenhuma das 32 unidades que compõem os livros estes assuntos são abordados. Mais do que isso, perde-se a oportunidade de discutir racismo e segregação racial em duas das unidades que mais se aproximam do tema da diversidade, consequentemente reforçando-se imagens estereotipadas sobre as *etnias/raças* nelas representadas. Estas são a Unidade 2 do livro do sétimo ano, que fala sobre feriados e datas comemorativas ao redor do mundo e os meses do ano, e a Unidade 4 do último livro, sobre o respeito à diversidade.

A primeira inscreve-se na descrição que Kubota (2013, p. 132) faz do que chama de *multiculturalismo liberal*, uma prática discursiva que “celebra características superficiais de culturas diferentes, enquanto paradoxalmente enfatiza o que a raça humana tem em comum”¹⁵, além de “[tender] a essencializar a cultura no tempo e no espaço, desprezando a vasta diversidade e fluidez dentro das culturas”¹⁶ (p. 132). Kubota (2013) relaciona o multiculturalismo liberal ao mito da democracia racial e à falácia da meritocracia. A visão estática das culturas de origem mulçumana, nipônica, hispânica e anglo-saxônica representadas nas imagens deste capítulo não alude aos embates e negociações de poder em que seus membros estão envolvidos. Já a segunda rejeita completamente qualquer abordagem direta às injustiças sociais em que estão inseridos os grupos étnico-raciais minoritários nela presentes. O título da unidade, “*Respect everybody*”, sugere que toda e qualquer pessoa, independentemente de quais sejam suas origens étnico/raciais, sofre, em níveis equiparáveis, exclusões sociais e merecem, portanto, a mesma atenção. Personagens brancos misturados aos de outras *etnias/raças* reforçam essa impressão. Em um pequeno texto mais adiante na mesma unidade, intitulado “*Diversity and inclusion*”, uma referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos é feita, dizendo

¹⁵ Tradução nossa. Original: “[Liberal multiculturalism] celebrates superficial features of cultural differences, while paradoxically emphasizing the commonness of the human race.”

¹⁶ Tradução nossa. Original: “[In celebrating cultural differences, liberal multiculturalism also tends] to essentialize culture in space and time, ignoring the vast diversity and fluidity within cultures.”

que “não se deve haver discriminação baseada em raça, cor, sexo, língua, nacionalidade, política ou qualquer outra razão”, mas, no mesmo texto, o argumento apresentado para isso é o de que o mundo sem a diversidade não seria “divertido”, que ela nos ajuda a construir um mundo “mais completo”, e não que pessoas sofrem cotidianamente as consequências dessas discriminações. Em uma das atividades sobre este texto, diferentes conceitos são apresentados, tais como *bullying*, respeito, violência, preconceito, discriminação, cidadania, estereótipo e diversidade. Não há, nessa lista, referência ao racismo, isto é, à maneira específica como negros podem ser vítimas de desrespeito e violência na vida social. Novamente, concordamos com Carneiro (2002) quanto ao apagamento de questões mais relacionadas à luta dos negros na sociedade, o que impede que a escola ofereça espaço para que as questões raciais estejam em seu currículo.

Uma das atividades seguintes, na mesma unidade, sobre testemunhos de alunos que sofreram *bullying*, inclui possibilidades de se trabalhar o preconceito linguístico e até a discriminação de alunos indígenas na escola, mas novamente não menciona o racismo. De igual forma, uma atividade de escuta no mesmo capítulo inclui um personagem negro, mas o único preconceito que relata é o *bullying* por causa de seu nome. A fuga ao termo racismo nestas atividades reforça mais uma vez a nossa compreensão de que o discurso liberal e, com ele, o racismo velado prevalecem nos livros analisados.

Os resultados das perguntas feitas sobre os livros da série *Vontade de Aprender Inglês* não diferem largamente do que vem sendo demonstrado em pesquisas anteriores relacionando racismo e livro didático. (CAMARGO e FERREIRA, 2014a, 2014b). Considerando que o livro didático tem o potencial para ser um instrumento reprodutor de discursos racistas e essencialistas sobre identidades étnicas e raciais, como já discutimos desde o início neste trabalho, apontaremos na conclusão que segue algumas fontes de inspirações existentes na literatura para atividades críticas na sala de aula, além de nela fazermos as considerações finais sobre o estudo que realizamos.

Conclusão

O Movimento Negro no Brasil tem conquistado nos últimos anos várias vitórias, avançando significativamente no combate ao racismo do ponto de vista legal (CARNEIRO, 2002), contribuindo, com campanhas de ação afirmativa e discussões em universidades, para que negros possam ter orgulho de sua cor e ascendência (FERREIRA, 2012), e introduzindo novos temas na agenda do movimento, como o enegrecimento das bandeiras feministas (CARNEIRO, 2002), por exemplo. Entretanto, como estas autoras e muitos outros (APPLE, 2001; BERNARDINO, 2002;

CAVALLEIRO, 2000; CERQUEIRA e MOURA, 2013; GUIMARÃES, 1995; PESSOA, 2014), além de números recentes, como os apontados aqui, demonstram, a exclusão racial, as injustiças em quase todos os âmbitos sociais, as práticas discriminatórias e a violência motivadas por racismo são uma realidade que negros de todo o Brasil enfrentam constantemente.

Considerando que a escola e a sala de aula nunca podem ser politicamente neutras, e são sempre permeadas por disputas por poder (PENNYCOOK, 2001), injustiças sociais e pelo racismo, professores devem agir de forma crítica para a conscientização de seus alunos (FREIRE, 1975) e proporcionar debates que problematizem essas questões, colocando-se contra a reprodução dessas injustiças. Uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas e os recursos didáticos de que lançam mão faz-se imperiosa. Isso envolve, inclusive, a consciência de que o binarismo opressor-oprimido pode também acabar servindo para essencializar identidades e de que não existe uma resposta simples para esses problemas. Daí a importância da problematização constante de normas e fatos dados como naturais.

Neste processo, o livro didático, quando usado, deve receber também o mesmo olhar cético. Como demonstramos nesta pesquisa, a invisibilidade dos negros, os discursos liberais sobre a diversidade e a fuga a questões sobre o racismo são lugar-comum nos livros de inglês como língua estrangeira. Se não questionados, eles podem contribuir para a reprodução do *status quo*. Trabalhos como os de Ferreira (2012), Kubota (2013) e Pessoa e Urzêda-Freitas (2012) são importantes guias na criação de novos materiais para atividades e discussões críticas em sala de aula. Ferreira (2012) traz diversos exemplos de perguntas a serem feitas sobre imagens da mídia e que podem ser usadas para refletir sobre o racismo nelas imbuído. De igual modo, Kubota (2013) apresenta duas atividades que realizou com seus alunos no Canadá, motivando-os a pensar sobre o racismo na mídia daquele contexto. Pessoa e Urzêda-Freitas (2012), por sua vez, trazem três exemplos de planos de aulas para serem adaptados, todos envolvendo atividades de leitura: a primeira sobre corpo e preconceito, a segunda, prostituição, e a terceira, cultura, sexualidade e preconceito. Nesse sentido, é possível pensar para a sala de aula de línguas materiais didáticos que motivem o engajamento dos alunos para questionar criticamente questões de racismo em nossa sociedade.

Mais importante, contudo, é a tomada da consciência de que somos todos sujeitos ativos, através de nossas práticas discursivas, tanto na construção e manutenção de identidades quanto de injustiças que grupos de pessoas, fixadas em determinadas identidades, sofrem cotidianamente. Esta tomada de consciência deve ser o motor da prática de problematização constante desses discursos, na sala de aula e fora dela: uma tarefa inescusável para todos que desejam um Brasil mais verdadeiramente democrático.

Referências

- APPLE, M. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- APPLE, M. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 61-7, 2001.
- BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. In: **Revista estudos afro-asiáticos**, ano 24, n. 2, p. 247-73, 2002.
- BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Oxford: Polity, 1991.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- CAMARGO, M.; FERREIRA, A. de J. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNL D. In: **Revista da ABPN**, v. 6 n. 12, p. 177-202, 2014a.
- CAMARGO, M.; FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, A. de J. (Org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, p. 163-83, 2014b.
- CARNEIRO, S. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. In: **Caderno CRH (Caderno do Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia)**, n. 36, p. 209-15, 2002. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/>. Acesso em julho/2015.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CERQUEIRA, D. R. C.; MOURA, R. L. de M. **Vidas perdidas e racismo no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013.
- FERREIRA, **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2006.
- FERREIRA, A. de J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? In: **Linguagem & Ensino**, v. 10 n. 1, p. 211-33, 2007.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 51, p. 193-215, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GILLBORN, D. **Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice**. Buckingham: Open University Press, 1995.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **RAE artigos**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. In: **Novos Estudos** (CEBRAP), n. 43, p. 26-44, 1995.

HUGHES, J. **The philosophy of social research**. London: Longman, 1990.

KILLNER, M.; AMANCIO, R. **Vontade de saber inglês**. São Paulo: Editora FTD, 2012.

KUBOTA, R. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.) **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30-52, 2004.

KUBOTA, R. Critical explorations of multiculturalism and race: language teacher reflecting on public events in the news. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.) **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, p. 129-50, 2013.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Volume II. Campinas: Pontes Editores, p. 51-81, 2012.

LUKE, A. Critical approaches to literacy. In: EDWARDS, V.; CORSON, D. (Eds.) **Encyclopedia of language and education**, v. 2, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 143-52, 1997.

MASTRELLA, M. R. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. Goiânia: UFG, 2007. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.) **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, p. 17-60, 2013.

MILES, R. Apropós the idea of 'race'... again. In: BACK, L.; SOLOMOS, J. (Eds.) **Theories of race and racism: a reader**. New York: Routledge, p. 125-43, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **D.E.L.T.A.** v. 10, n. 2, p. 329-38, 1994.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Longman, 2000.

NORTON, B. Identidade, letramento e ensino de línguas em diferentes partes do mundo. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.) **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, p. 89-108, 2013.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, Bloomington: Pantagraph Printing, p. 329-48, 1999.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Routledge, 2001.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 353-72, 2014.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: UFG, p. 57-80, 2012.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-46, 2003.

SILVA, P. V. B. da; TEIXEIRA, R.; PACÍFICO, T. M. Programa de distribuição de livros didáticos e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as? In: FERREIRA, A. de J. (Org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, p. 23-45, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol

Among Laces: Representation and racial identity in a course book for spanish teaching

Ione da Silva JOVINO*

UEPG

Ligia Paula COUTO**

UEPG

* Doutora em Educação,
ionejovino@gmail.com.

** Doutora em Educação,
ligiapaula@yahoo.com

Resumo: Este artigo apresenta a parte final de uma pesquisa sobre uma coleção de livros didáticos de espanhol, mais especificamente a *Coleção Enlaces*, e sua relação com as questões de diversidade sociocultural e de identidade étnico-racial. Para tanto, contextualiza a pesquisa, sua ligação com um projeto de ensino de línguas na perspectiva das africanidades e situa sua relevância a partir de breve revisão sobre o tema. A análise traz aspectos qualitativos e quantitativos e utiliza referenciais principalmente das ciências sociais e, em especial, dos estudos culturais. A pesquisa foi feita em três fases, sendo apresentada aqui a terceira. Ressaltam-se os dados obtidos nas duas primeiras etapas, com análise das imagens, contemplando os principais resultados, tanto em termos numéricos quanto no plano mais simbólico, da representação da identidade racial negra. Em seguida apresenta análise referente ao terceiro recorte, que prioriza uma unidade didática do terceiro volume da coleção, observando todos os textos e conteúdos das atividades em relação à tematização da vida social e da representação da identidade racial. Finaliza apontando como destaque a escolha dos textos da unidade analisada, o caráter inovador e de suporte positivo às discussões sobre identidade das atividades. Ressalta ainda as mudanças nos critérios de avaliação do PNLD e o protagonismo da militância negra.

Palavras-chave: Livro didático. Representação. Identidade racial. Negros

Abstract: This article presents the final part of a study of a collection of course books for Spanish teaching entitled *Coleção Enlaces* and its relationship to the themes of social-cultural diversity and ethnic-racial identity. The article presents the research, its connection to a language teaching project based on an African perspective, and shows its relevance by reviewing the topic briefly. The analysis has both qualitative and quantitative aspects and uses references from the social sciences, especially from the field of cultural studies. The research was developed in three stages and this article discusses the third stage. The data from the first two stages are discussed and images are analyzed, focusing on the most important results, in terms of numbers and also in terms of symbolism, of the black racial identity that is represented. Subsequently, the analysis related to the third stage of the research is presented, which focuses on a didactic unit of the third volume of these books, observing all the texts and contents of the activities related to

the theme of social life and the representation of racial identity. We conclude by highlighting the selection of texts in this didactic unit, its innovative aspects and the positive support that it provides regarding the discussion of identity in the activities. We also discuss the changes in the evaluation criteria of the PNLD and the protagonism of black militant action.

Keywords: Course books. Representation. Racial identity. Black people.

Antes do laço: contornos e contextos

Este artigo apresenta a parte final de uma pesquisa sobre uma coleção de livros didáticos (LDs) de espanhol, mais especificamente a *Coleção Enlaces* (OSMAN et al., 2013), volume 3, e sua relação com as questões de diversidade sociocultural e linguística e de identidade étnico-racial. Nossas preocupações com o livro didático (LD) se iniciaram desde nossa atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O projeto PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) que auxilia na formação inicial e continuada dos bolsistas e/ou docentes e, no caso do projeto de Espanhol/Português no qual atuamos desde 2011, desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa, visa desenvolver um trabalho apoiado na teoria dos gêneros textuais no ensino de línguas, considerando a perspectiva da abordagem das africanidades e as contribuições da cultura africana. Além disso, o referido projeto PIBID também atua na produção e análise de LDs com as mesmas diretrizes.

Para conseguirmos abordar o LD de espanhol em sua relação com tais questões, precisamos problematizar a inserção da língua espanhola na grade curricular do Ensino Médio (EM), o crescimento de publicações de LD para o ensino de espanhol neste nível de ensino e a importância que os aspectos culturais e de identidade étnico-racial ganharam na área de língua estrangeira (LE). Assim, iniciaremos a discussão focando as políticas linguísticas e o mercado editorial para a área de espanhol no EM; em seguida, trataremos de alguns documentos oficiais (PCNEM, OCEM, PCN+, PCN Pluralidade Cultural) e pesquisas que fundamentam o debate acerca das identidades sociais no ensino de línguas e, por último, analisaremos a unidade didática (UD) 6 de *Enlaces* (OSMAN et al., 2013), volume 3, para verificar como a identidade étnico-racial e a diversidade sociocultural e linguística são aí trabalhadas.

A fundação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), processo de integração regional iniciado em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção pelos governos da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, visando primordialmente uma integração econômica dos respectivos

países, alavancou o interesse por aprender espanhol no contexto brasileiro. Assim, nos anos 1990 houve um crescimento considerável de turmas de espanhol em escolas de idiomas e, conseqüentemente, uma necessidade maior de acesso a materiais didáticos variados para o ensino deste idioma.

As políticas linguísticas para a inserção do espanhol no EM começam a ser mais debatidas, principalmente a partir da publicação da Lei Federal 11.161, sancionada em 5 de agosto de 2005. Esta Lei tornou o idioma espanhol a única LE obrigatória no EM. No entanto, por estabelecer que a oferta é obrigatória, mas a matrícula é facultativa para o aluno, acabou não promovendo uma revisão da grade curricular para as línguas estrangeiras (LEs) neste nível de ensino, e assim, na maioria dos estados brasileiros, a língua inglesa prevalece no horário regular de aulas.

Apesar de o inglês ser o idioma estrangeiro predominante nas matrizes curriculares de nossas escolas, a Lei 11.161/05 impulsionou a ampliação do ensino de espanhol no Brasil. Com a obrigatoriedade do espanhol no EM, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) abriu edital para o envio de propostas de LD para esse idioma. Com isso, o mercado editorial, que já havia incrementado a publicação de LD de espanhol principalmente por causa do Mercosul, começa a se voltar para a produção de materiais mais condizentes com os documentos oficiais para a área de espanhol/LE (E/LE). É neste contexto de ampliação do mercado editorial e seleção de LD pelo PNLD, que a *Coleção Enlaces* obteve aprovação e poderá ser utilizada na escolas públicas brasileiras de 2015 a 2017. É importante ressaltar que, além da *Coleção Enlaces*, houve somente mais uma coleção aprovada neste edital do PNLD, foi a *Cercanía Joven*.

É importante olhar atenta e criticamente para os materiais produzidos no PNLD, para se verificar os discursos sobre identidades que estão “sendo veiculados no ambiente escolar, ainda mais na escola pública, onde o acesso à informação é de caráter mais amplo, ou seja, atinge mais uma diversidade de segmentos sociais, culturais e étnico-raciais” (JOVINO, 2014, p. 126). Desde um olhar para a linguística aplicada, Ferreira (2014) assevera que “escrever e pensar sobre livros didáticos de língua estrangeira no Brasil requer refletir de como era e como é atualmente o ensino de língua estrangeira no Brasil até então e qual é o papel do livro didático” (p. 93).

Podemos afirmar que, nos anos 1990, parte dos livros didáticos, ao explorar aspectos culturais, o faziam utilizando estereótipos, quando não, silenciavam sobre a diversidade cultural, apagando a pluralidade de falares e falantes, de temas, etc. Não havia, naquele momento, tantos estudos relacionados às questões culturais e de identidade com uma reflexão crítica acerca do trabalho com a cultura nas aulas de LEs. Além disso, atividades que propusessem um debate sobre as identidades sociais, arriscamos dizer que eram praticamente inexistentes. Com a publicação dos PCNEM

(2000), PCN+ (2002) e OCEM (2006) e a ampliação de pesquisas sobre a importância da cultura no ensino de LE, outras visões a respeito da relação cultura e língua foram atribuídas ao ensino.

Nas OCEM (2006), por exemplo, os termos linguagem e cultura aparecem juntos em grande parte do documento. Compreender o caráter heterogêneo dos conceitos de linguagem e cultura se mostra imprescindível para a teoria apresentada, uma vez que formam a base da teoria dos letramentos e comunidades de prática. Os PCN+ (2002) apontam, nas sugestões de competências do trabalho pedagógico, que o ensino de línguas deve “lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais” e também que o espaço da aula de LE serve para a “aproximação dos alunos com culturas e modos diferentes de ver o mundo e nele estar, visando a combater estereótipos e preconceitos, propiciando o convívio solidário das diversidades” (p. 133-134).

Considerando ainda a importância da cultura nos processos de ensino/aprendizagem, houve a publicação dos PCN Pluralidade Cultural (1998), como tema transversal. Ainda que pensado para o Ensino Fundamental (EF), este documento trouxe para o debate a questão do combate ao preconceito e à discriminação racial/étnica na escola e na sociedade brasileira, e também da necessidade de conhecer e valorizar as diferentes “características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (BRASIL, 1998, p. 121).

Apesar de levarmos em consideração o significado de um documento oficial que torna pública a urgência de a escola brasileira reconhecer e combater preconceitos, concordamos com Gonçalves e Silva (1998, 2003), que fizeram importantes apontamentos sobre os PCN, em especial sobre os temas transversais. Eles observam que se algumas questões de fundo sobre a diversidade cultural e suas conexões com processos democráticos não fossem tratadas com o cuidado necessário, corria-se o risco de se ver a discussão de um tema tão importante transformado em mero arranjo de conteúdos e métodos pedagógicos, fechados no círculo dos especialistas em currículo. Eles assinalam o aspecto “positivo, otimista e até conservador” dos PCN, sendo que seu discurso dava a entender que seria suficiente as práticas escolares reconhecerem no interior da escola as diferenças culturais e automaticamente seus atores respeitariam a diversidade, “uma vez que a sociedade brasileira é pluricultural”. (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 111).

Para esses autores, os debates iniciados pelos e a partir dos PCN não deixavam claro que os problemas sociais causados, por exemplo, pelo racismo, no caso da sociedade brasileira, transformados apenas em temas transversais, não permitiriam ver como os próprios movimentos sociais, multiculturais, pluriétnicos e raciais “punham (e continuam pondo) em questão as sociedades, as noções de direitos individuais e coletivos, o Estado,

e todas as instituições, inclusive a escola”. O problema seria tratar disso apenas como algo presente nas práticas escolares, transformados em temas transversais ou até em um “caprichoso estilo de vida”. (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 111).

Os autores apresentavam um temor, em seu texto de 1998, de que a academia brasileira não estivesse preparada para discutir e propor pesquisas nos campos do multiculturalismo, da educação multicultural e da diversidade cultural, pois não haveria produção nacional suficiente à época. Porém, esse temor se dissipa no texto de 2003, uma vez que já haveria, pelo menos no campo da educação, pesquisadores/as com produção em revistas de grande circulação e outros meios, como coletâneas. Os programas de pós-graduação também já se abriam para a orientação de trabalhos a partir desta perspectiva teórica. Tantos anos depois dos textos de Gonçalves e Silva (1998, 2003), e passados 12 anos da promulgação da Lei 10.639/2003 e sete da Lei 11.645/2008, não podemos ainda prescindir das observações finais de Gonçalves e Silva (2003, p. 121):

[...] uma lição da qual não podemos nos esquecer é a de que uma educação multicultural exigirá, de nós, um enorme trabalho de desconstrução de categorias. Caso contrário, o tema da pluralidade cultural preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais levará muito tempo para chegar às salas de aula, sem deixar de ser tratado com significações que acentuam e atualizam discursos e atitudes preconceituosos e discriminatórios.

Ferreira (2014) aponta que, desde o final da década de 1990, têm sido ampliadas de forma considerável as áreas de pesquisa sobre o LD. A autora destaca o campo da linguística aplicada, como ela se ocupou nos últimos anos do LD de LE como fonte para a discussão acerca das identidades sociais de raça, de gênero, de sexualidade e de classe, e que grande parte das pesquisas sobre o tema são feitas por pesquisadores/as da área no Brasil e no exterior. A autora faz atenta revisão bibliográfica do tema, indicando também relevantes pesquisas brasileiras de outras áreas, como as de Silva (1995); Silva (2005), Negrão (1987), Watthier e Ferreira (2008), e Rosemberg, Bazilli e Silva (2003).

Destacaremos alguns trabalhos que, mesmo não tratando estritamente do LD de LE, podem ser considerados balizadores de grande parte das reflexões realizadas no Brasil sobre o LD. Para tanto, seguiremos a trilha indicada por Ferreira em sua revisão, apresentando síntese de alguns dos trabalhos.

Silva (1995) destaca que as primeiras preocupações em relação ao LD, em termos de pesquisa sobre a questão racial negra, “parecem ter surgido com trabalhos no início da década de 1950” (p. 16). Desde essa época, buscavam-se os impactos que as ideologias de inferiorização de negros e negras e de superioridade de pessoas brancas poderiam ter sobre

estudantes que utilizavam tais materiais. No contexto de sua pesquisa, a autora destaca que o LD omitia, de modo geral, “o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros”. (SILVA, 1995, p. 47). Em relação aos negros, ela ressalta sua ausência ou a representação carregada de estereotipo negativa. Os estereótipos revelariam de forma explícita os discursos de inferiorização e desumanização do negro, bem como sua representação imagética de forma “caricaturada, deformada, associado a seres destrutivos e sujos”, associado a animais (SILVA, 1995, p. 51). Cabe demarcar que a autora analisou LDs de “comunicação e expressão” dirigidos ao que chamaríamos hoje de séries iniciais do primeiro ciclo do EF.

Silva (2005) apresentou a análise do discurso sobre segmentos raciais negros e brancos nos LD de língua portuguesa produzidos no período de 1975 a 2004. O autor ponderou as permanências e mudanças da produção do discurso racista, seguindo uma perspectiva diacrônica, verificando a existência de um aumento na exposição de personagens negros no LD, entretanto eles permaneceriam dados a ver em situação de miséria, enquanto os brancos continuariam mais valorizados, significando a representação da espécie humana, situação que resultaria em desigualdade.

Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) fizeram ampla revisão de literatura, buscando mostrar de que forma o racismo e seu combate apareciam nos materiais didáticos brasileiros, com base em pesquisas e estudos publicados sobre o tema, num período de 50 anos. Naquele momento, os autores consideravam a “produção brasileira de pesquisas sobre livros didáticos em geral [...] e sobre o racismo em livros didáticos, em especial” como sendo “reduzida e incipiente” (p. 127). Ponderavam também, dentre muitas outras questões, que as pesquisas preocupadas com os discursos racistas faziam referência exclusivamente a negros e indígenas, nunca a outros grupos étnico-raciais. Outro relevante apontamento é de que até o início dos anos 2000, praticamente inexistiam trabalhos sobre LDs que não fossem de história ou língua portuguesa.

Barros e Santos (2012), num artigo sobre a questão da construção das identidades sociais construídas no/pelo LD de espanhol, verificaram que ideologias ou questões hegemônicas marcam a representação das identidades sociais no material analisado, postulando que as mesmas exercem influência sobre a construção das identidades sociais dos alunos. Os autores perceberam as concepções de identidade de raça, gênero e classe contidas, conduzidos pelo aporte teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso e dos Estudos Culturais, demonstrando que o LD analisado trazia representações cristalizadas da alteridade, reforçando estereótipos culturais.

Assim, é muito recente a produção que vem tematizando a vida social, investigando e divulgando, tendo como base o LD de LE. Destaquem-se as coletâneas organizadas por Scheyerl e Siqueira (2012), e por Ferreira (2012). No projeto PIBID, mencionado inicialmente, temos trazido à tona tais discussões a partir dos aspectos culturais, selecionando como ponto de partida o conceito de africanidades no ensino de E/LE, conforme se pode conferir em Couto, Jovino, Maciel e Nunes (2012), Jovino (2012), Jovino, Couto et al (2012), Couto, Jovino e Maciel (2013), dentre outros. A pesquisa específica sobre a *Coleção Enlaces* foi iniciada em 2012 e os resultados parciais foram publicados em Jovino (2013) e Jovino 2014¹.

Enlçamento

As duas etapas anteriores da pesquisa com a *Coleção Enlaces* centraram-se na análise da representação de negros por meio das imagens, em especial das fotografias que apareciam nos LDs. Em Jovino (2013), destacamos a análise de uma unidade da coleção disponibilizada no *site* da editora na internet. Os resultados apontavam para:

[...] uma diversidade de representação de pessoas negras. As imagens de crianças, jovens e adultos negros, muitas vezes, estão em primeiro plano. Além disso, os negros são apresentados inseridos em diferentes contextos (escolares e sociais), juntamente com outros grupos étnico-raciais. [...] Quando o negro é representado em relações familiares (pai e filho), são relações afetivas.

[...] O discurso imagético presente no LD colabora para a desconstrução do estereótipo de que negro somente exerce profissões de menor poder ou *status* na escala social como, por exemplo, empregadas domésticas ou trabalhadores braçais, porque duas imagens retratam dois adultos negros atuando como professores.

[...] A expressão facial dos personagens negros presentes traz um sorriso, expressões variadas de alegria, afastando a ideia estereotipada de sofrimento ligada às questões históricas do período de escravidão e tão recorrentemente recuperada no cenário social. Ademais, os negros não são apresentados apenas em representações artísticas, tais como o hip-hop. Por fim, quando trata do tema moda, apresenta modelos negros e diferentes estilos. (JOVINO, 2013, p. 8).

Os principais fatores considerados para análise dos resultados foram as diversas abordagens da figura dos negros(as) e sua possível repercussão na sociedade. Os primeiros resultados apontaram para imagens distanciadas de estereótipos marcadamente expressos na cultura brasileira.

Em continuidade à pesquisa, foi analisada a versão do ano de 2010 da *Coleção Enlaces* (OSMAN et al., 2010). Foram analisadas novamente as fotografias, dos três volumes, buscando:

¹ O trabalho desenvolvido engloba pesquisa sobre representação de negros e negras, cujas fontes, além do LD de espanhol, também incluem a literatura dirigida ao público infantil e juvenil e à publicidade. Este conjunto de atividades, também parte do Projeto de Pesquisa “Discurso e Relações Raciais”, realizado em conjunto e coordenado pelo NEAB da Universidade Federal do Paraná, com apoio da Fundação Araucária.

[...] a representação de negros e negras, com base inicialmente nas imagens, mais particularmente a fotografia, que pode ser entendida dentro de uma análise da mensagem visual fixa, a qual como o quadro, o cartaz, o mapa, a maquete, a planta de construção podem caracterizar a representação do que se almeja retratar. (JOVINO, 2014, p. 125-126).

Na análise, foram observados os três volumes da coleção, olhando-se as imagens que pudessem ser classificadas como fotografias e nas quais se pudessem visualizar pessoas e identificar sua cor/raça. Para Guimarães (2008), a articulação entre cor e raça seria necessária porque cor “não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação” (p. 76). Pensamos a identidade por meio da fotografia por ela ser também uma representação, posto que passa por escolhas, processos que decidem o resultado. É também uma representação da representação, pois há que se considerar todo o processo que envolve a escolha e seleção das imagens para fazerem parte do LD (cortes, vetos, trocas, etc. que envolvem o processo de editoração e revisão).

Quanto aos aspectos qualitativos, resumidamente se pode dizer que encontramos 312 imagens de pessoas brancas para 89 de pessoas negras. No recorte por gênero, observam-se 152 homens brancos para 33 homens negros e 127 mulheres brancas para 56 mulheres negras.

Os aspectos qualitativos da análise deixaram perceber questões tanto positivas quanto negativas. Por exemplo, na representação de profissões, os negros e negras não aparecem atuando em profissões socialmente desprestigiadas como o trabalho doméstico, contudo também não são representados como executivos ou médicos. Este espaço é reservado somente aos brancos. Há imagens de dois homens negros, um mecânico e outro professor, e uma mulher negra como professora. Outro espaço reservado quase que exclusivamente aos brancos, e do sexo masculino, é dos esportes. No caso dos homens negros cabe o estereótipo clássico do futebol. No primeiro volume, em aproximadamente 10 páginas sobre esportes, contabilizamos imagens de 20 atletas de outros esportes que não o futebol, e praticamente todos são homens e brancos.

A representação de grupos de pessoas negras propriamente inexistem nos três volumes da coleção, exceto quando o assunto é futebol. Nesse caso, mostram-se fotos de seleções brasileiras com a quase totalidade de jogadores negros. Outra exceção são duas imagens de famílias negras, sendo que uma delas acompanha uma atividade com verbete no qual consta a definição de família. Outra imagem para um grupo familiar com traços indígenas. Uma grande imagem na abertura de uma unidade tem um grupo de estudantes negros.

Voltando à questão do futebol, um estereótipo dito clássico de representação do negro, este é o único caso em que aparecem brasileiros

com identificação de nome. Somente dois casos se diferenciam, um deles é a imagem do presidente norte-americano Barack Obama, que aparece em mais de um volume, e o outra, a de Milton Santos, que aparece numa atividade para discussão dos efeitos da globalização, com duas citações de textos dele, apresentado como premiado geógrafo.

Quase não há crianças nas imagens da coleção, explicável talvez pelo público alvo do livro, estudantes de EM. Entretanto, uma fotografia do volume 3 merece destaque por apresentar um menino negro caracterizado como cientista; tal positividade, senão numérica, tem valor simbólico considerável. (JOVINO, 2014).

Ao falar de estereótipo, é importante explicitar que o temos visto como uma forma de representação de identidades. Ele permite, por um lado, observar a fixação de grupos em posições cristalizadas, analisar as diferenças vistas como critério para inferiorização. Por outro lado, possibilita apontar o rompimento de padrões hegemônicos de representação, a partir de imagens (e conteúdos outros) que começam a aparecer, de modo a romper com um padrão hegemônico, cristalizado ou inferiorizante de representação.

Uma prática representacional, como é o caso do estereótipo, tenta fixar os significados, escolhendo um único e apagando os demais. Há duas estratégias frequentemente usadas: (1) a naturalização, que objetiva fixar a diferença e evitar que o significado “deslize” (HALL, 1997); e (2) a separação, isto é, a demarcação de fronteiras e exclusão do que não pertence (prática de fechamento e exclusão).

Enlaces: do mesmo, só que mais

No tocante à versão atual da *Coleção Enlaces*, integrante do PNLD 2013, na apresentação do material aos alunos, as autoras afirmam a importância de conhecer a língua e a cultura do outro. Elas também mencionam a questão da identidade e de nossa proximidade com o mundo hispânico, esclarecendo que as atividades com aspectos culturais contemplarão os países hispânicos e, ao mesmo tempo, o Brasil. O ensino do espanhol é explicado como um ensino que pode contribuir para a formação geral e cidadã desses alunos, com a utilização de variados gêneros das diversas culturas de língua espanhola. Por fim, as autoras concluem:

Nuestra intención es contribuir, a través del español, en el campo del lenguaje, con el desarrollo de tus habilidades y competencias, de modo que, conociendo tus derechos y deberes, puedas convivir con las diferencias, de forma respetuosa, en sus más variadas manifestaciones; así como actuar de forma efectiva y transformadora en el medio donde vives. (OSMAN et al., 2013, volume 3, p. 3).

Como podemos verificar, nesta apresentação do LD, as autoras não se distanciam das propostas dos documentos oficiais referidos anteriormente. Pelo contrário, reforçam a necessidade de se conviver com as diferenças, em suas mais variadas manifestações, de maneira respeitosa.

Além disso, na parte do LD em que se explica como cada unidade está dividida e como funciona o apêndice, podemos constatar uma seção que aborda especificamente a temática cultural. Esta seção está intitulada *Nos... otros*.

El foco de esta sección son las relaciones interculturales; encontrarás actividades de los más diferentes tipos para trabajar relaciones de acercamiento y lejanía entre las culturas de los hispanohablantes y los brasileños. (OSMAN et al., 2013, vol. 3, p. 5).

Neste momento, o conceito “intercultural” aparece. Paraquett (2010), apoiada em García Martínez et al. (2007), esclarece o conceito de interculturalidade e sua relação com as aulas de espanhol. Assim como Candau (2009), ela destaca o caráter dialógico de tal conceito, uma vez que o prefixo “inter” representaria “a integração, o encontro, o diálogo” (PARAQUETT, 2010, p. 146). Essa integração, encontro e diálogo com as mais variadas culturas estrangeiras objetivaria uma formação de alunos e professores para o reconhecimento das diferenças, desenvolvimento de valores democráticos e responsabilidade ética e política. Essa formação, portanto, caminharia na direção de superação de preconceitos e estereótipos relacionados às culturas dos países falantes de espanhol. E ainda, segundo Paraquett (2010), esse trabalho com as culturas estrangeiras seria uma forma de o estudante refletir sobre cultura de maneira geral e “intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive” (p. 143).

Mais uma vez, verificamos que a *Coleção Enlaces* parece objetivar uma superação dos estereótipos e um trabalho com aspectos culturais que consideram a diversidade e o diálogo entre as diferentes culturas, de modo a contribuir para a formação de um aluno que seja mais sensível às diferenças e mais respeitoso com o outro.

Algo interessante de se notar é que, no índice de todos os volumes deste LD, há uma preocupação em trazer, além das informações mais básicas sobre cada unidade, as competências e habilidades, as funções comunicativas, os gêneros discursivos, o tema transversal e o aspecto interdisciplinar que serão trabalhados. Ou seja, isso seria uma indicação de que o ensino de espanhol passa a ser compreendido para além da mera comunicação e estudo e prática de estruturas ideais.

A seguir, trataremos das questões raciais na *Coleção Enlaces*, mas antes disso faz-se necessário apresentar minimamente as perspectivas teóricas que nos orientam ao falar de raça, racismo e identidade étnico-racial. Concordando com Munanga (2003) e Guimarães (2002, 2008), partimos

do pressuposto da inexistência de raça no sentido biológico, todavia fazemos a ressalva de que raça seja um conceito político, social e historicamente construído.

[...] “raça” não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também é uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente racistas e não apenas de “classe”. (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Para Guimarães (2008), as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais, estando, portanto, situada no campo da cultura, e da cultura simbólica. Assim, podemos também entender a identidade de raça como algo construído social, histórica, política e discursivamente. Do ponto de vista dos estudos culturais, também é importante falar de um aspecto que diz respeito às identidades, que diz respeito à representação. Entenda-se por representação, neste ponto, um sistema de significação ou atribuição de significado a pessoas e coisas por meio da linguagem, cultural e socialmente construídos. Pessoas e objetos não detêm em si um significado fixo, final ou verdadeiro (HALL, 1997). Introduzimos representação aqui, pois as identidades têm que ser representadas, são significadas por meio da representação. (WOODWARD, 2000).

Como a identidade está no plano simbólico e também se relaciona com a produção de cultura, Munanga (2003) alerta que é preciso “entender o conteúdo político ou ideológico de expressões como ‘identidade racial negra’, ‘identidade étnica negra’, ou ‘identidade étnico-racial negra’” evitando pensar que “os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras mangas.” (p. 33).

Para Guimarães (2002, p. 51), ainda é possível falar de raça porque existem identidades raciais, ou seja, os grupos sociais que se identificam “a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de raça”; porque as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente correspondem a esses marcadores; e, por fim, tais identidades e discriminações são imprescindíveis “em termos tecnológicos, sociais e políticos para a afirmação social dos grupos oprimidos”.

Para abordar a identidade étnico-racial, que é o que nos interessa mais diretamente neste artigo, decidimos analisar uma unidade que, em seu tema transversal, trouxe descrito o eixo “Pluralidade Cultural”. Neste volume 3, tanto a unidade 5 quanto a 6 exploraram este tema transversal. Nós selecionamos a unidade 6 para aprofundar a discussão. Em Jovino (2014), já apontávamos os aspectos interessantes de tais unidades, embora seja possível notar que “negros e negras não aparecem como autores ou como temas dos textos na mesma proporção que são representados

imageticamente” (p. 136), embora seja numericamente bastante inferior à de brancos.

O título da unidade 6, *Diferentes, pero todos bárbaros*, já indica que a unidade terá uma preocupação com a temática das diferenças. A imagem da página em que se destaca o título, nos permite concluir que a discussão das diferenças se voltará para as pessoas, ou seja, como os sujeitos são diferentes, mas ao mesmo tempo, que essas diferenças revelam que todos são bárbaros. No que se refere ao adjetivo “bárbaro”, a princípio, podemos ser conduzidos a dois significados, um mais positivo e outro mais negativo. No decorrer da unidade, esse adjetivo vai ser debatido em diferentes atividades e o significado vai se esclarecendo.

Os textos que compõem a unidade didática podem ser resumidos a 14. Todos eles são textos autênticos, sendo que 12 foram retirados de sites de internet, um foi retirado de um discurso na ONU, e dez sofreram alguma adaptação. No que se refere ao gênero textual, há quatro biografias de personalidades históricas, há um discurso na ONU, há duas leis, há três músicas, há duas entrevistas, há uma carta e há um poema. Algo importante a respeito desta seleção de gêneros é que esses textos são do Brasil e de diferentes países hispano-falantes, entre eles, Bolívia, Espanha, Argentina, República Dominicana e Porto Rico.

Além disso, a temática dos textos selecionados é muito interessante para a proposta que é lançada na unidade. Já de início, as quatro biografias são apresentadas aos alunos, e se tratam de biografias (p. 94) de dois indígenas (o presidente da Bolívia e um conhecido e respeitado indígena brasileiro) e de dois líderes revolucionários negros (um de Porto Rico e outro do Brasil). Ou seja, a temática das diferenças tem seu debate iniciado abordando indígenas e negros que têm e tiveram importância significativa para a construção da história em seus países. O exercício proposto para explorar essas biografias possibilita aos alunos refletir sobre a ação desses personagens na sociedade e se os ideais pelos quais lutam/lutaram ainda são vigentes na atualidade no Brasil.

Logo em seguida há um exercício de escuta (quinto texto, p. 95), em que se apresenta um gênero oral autêntico, sobre um fragmento do discurso do presidente Evo Morales (anteriormente estudado nas biografias) na ONU. Este exercício de escuta centra o debate na questão indígena e possibilita sua ampliação acerca da identidade indígena nos dias atuais na América hispânica.

Na sequência, a questão da identidade indígena é aprofundada com a apresentação da Lei boliviana (p. 95) que reconhece todos os idiomas das nações e povos indígenas e garante o direito dos alunos de todos os níveis de ensino a receber uma educação intracultural, intercultural e plurilíngue; sendo que, além da língua espanhola, o estudante terá o direito e dever de aprender outro idioma oficial, que seja predominante na região

onde vive. Assim, a temática da identidade e da língua é posta lado a lado para ser discutida com os alunos. Aproveitando esta questão das línguas e da identidade indígena, há um exercício sobre palavras indígenas que foram incorporadas à língua espanhola e sobre as palavras adequadas para se classificar a origem étnico-racial quando há ou não mistura com povos indígenas.

O que podemos avaliar, nos exercícios que se referem à Lei boliviana e às marcas das culturas indígenas na língua espanhola e nas identidades dos povos falantes de espanhol, é que se objetiva tratar de questões de políticas linguísticas e suas relações com o conceito de identidade. Assim, o estudo da LE se amplia para além de conteúdos estruturais e comunicativos, começa a se voltar para conceitos mais atuais que estão sendo discutidos nos campos da Linguística, Linguística Aplicada e que consideram a participação dos sujeitos nas constituições das línguas.

Após esta introdução à temática indígena na história, na língua e na origem dos povos americanos, o sétimo texto (p. 97) – um trecho de entrevista de um linguista holandês – traz ao debate o conceito de “bárbaro”, presente no título da unidade. A partir da leitura deste texto é proposto que os alunos reflitam sobre o racismo nos diferentes momentos históricos, pensando nos grupos dominantes e nos excluídos neste processo. E, logo em seguida, temos a apresentação do oitavo texto (p. 98), um poema com as vozes de um cantor negro e de um homem dos pampas. Este poema vai abordar as diferenças entre brancos e negros. Nos exercícios sobre o poema, a questão étnico-racial é retomada, mas agora focando o negro. Nas atividades finais referentes ao poema (p. 99), um dos versos é destacado porque conteria uma visão relativista do racismo, dando a entender que negros e brancos se discriminariam em nível de igualdade de poder, utilizando-se de um mesmo discurso, invertendo-se apenas os termos ou sua ordem. A última atividade inclui mais um trecho da entrevista do linguista holandês Teun van Dijk, que fala da relação entre discurso e poder, e solicita que os estudantes discutam a respeito.

O nono texto (p. 102) consiste numa canção que vai gerar a proposta de uma atividade para que o aluno se coloque no lugar do outro para resolver algumas situações. Novamente há uma preocupação de que o aluno reflita sobre o outro, que é diferente dele, e questões de identidade. Na sequência, para abordar as *expresiones concesivas*, se apresenta o décimo texto (p. 103), uma entrevista com uma descendente mapuche, povo indígena mais numeroso no Chile. Neste caso, o que podemos constatar é que, mesmo quando há conteúdos mais gramaticais na unidade, podemos identificar um intento de continuar explorando a reflexão dos alunos acerca das identidades, sejam elas de origem indígena ou africana.

Na análise do gênero textual, que é organizada na seção *En otras palabras*, temos o décimo primeiro texto (p. 105), a carta de uma

representante de uma fundação que trata dos direitos dos ciganos. Mais uma vez a questão das etnias é tratada na unidade, mostrando que na Espanha há ciganos e que a nação espanhola também pode ser formada por diferentes povos. Esta atividade, ainda, explica a função da carta, sua estruturação e alguns aspectos da estrutura composicional (argumentos, conectores, uso de pontuação) para exemplificar e, em seguida, a proposta de produção é apresentada. Nesta produção, os alunos deverão escrever uma carta a algum diretor de meio de comunicação para expressar seu ponto de vista a respeito de alguma ação que lhe tenha parecido discriminatória. Assim, além do aluno refletir sobre a função da mídia no cuidado com o tratamento de mensagens, imagens, etc., preconceituosas e racistas, ele tem a oportunidade de expressar sua opinião a respeito de alguma ação discriminatória que tenha identificado nos veículos de comunicação.

O décimo segundo texto (p. 106) é a tradução de uma Lei brasileira para o espanhol. Esta Lei garante a reserva de 50% das matrículas para alunos das escolas públicas nos institutos federais, sendo que estes alunos serão subdivididos de acordo com a renda familiar, o percentual de negros, pardos e indígenas. A partir deste texto é organizada uma atividade de debate na sala. Novamente se constata uma preocupação em tratar de aspectos de identidade relacionados a questões políticas, motivando o aluno a refletir e se posicionar sobre o tema.

Por fim, os décimo terceiro e quarto textos (p. 107) são duas músicas, uma em língua portuguesa e outra em língua espanhola, que aparecem juntas na seção *Nos... otros*. Primeiramente, há a apresentação de três atividades, sendo que a terceira delas se refere mais diretamente às músicas. Nas duas primeiras atividades há uma proposição de discussão sobre os conceitos de racismo, racista e racismo cordial, levando o aluno a refletir mais uma vez sobre o caráter social e histórico desses conceitos. No último exercício, os alunos precisam avaliar se as músicas apresentadas trazem conteúdo discriminatório e justificar esta avaliação.

A partir da análise dos textos e atividades propostas, concluímos que há um cuidado com a seleção de textos autênticos, de fontes e de países diversos, para promover o estudo, a reflexão e o debate acerca das identidades raciais e da diversidade cultural. Nesta unidade 6, especificamente, os textos se voltam para as identidades dos indígenas e dos negros na América hispânica, mas também há um momento em que se aborda a identidade cigana no contexto espanhol.

Além disso, é possível constatar uma preocupação em conectar uma atividade com a outra, ou seja, não há atividades que ficam perdidas e sem função na construção da unidade; pelo contrário, elas estão organizadas em uma sequência que permite um aprofundamento sobre o racismo, a discriminação, as identidades e as políticas linguísticas, de maneira que o aluno possa conduzir seu estudo da língua sem desvinculá-lo destas questões.

De maneira geral, podemos verificar que há uma grande quantidade de textos na unidade didática analisada. Essa quantidade de textos pode, a princípio, parecer excessiva para se trabalhar com estudantes de EM; no entanto, avaliamos que, do modo que os textos são tratados e como são utilizados para propor atividades, provavelmente não se tornarão maçantes para o público-alvo deste LD. Pelo contrário, são textos que possibilitarão uma interação dos alunos entre si, com a professora e a inserção de temáticas que são polêmicas e precisam ser debatidas no contexto atual, uma vez que a necessidade de se superar o racismo e ações discriminatórias, seja para com o brasileiro ou em relação ao estrangeiro, é urgente. E não se trata somente da superação de ações discriminatórias mas também da construção de uma visão de mundo diferenciada, em que os povos são compreendidos e valorizados na sua heterogeneidade e diversidades.

Considerações finais: reatando laços

A análise da *Coleção Enlaces* não foi feita em sua completude neste artigo. Detivemo-nos em uma das unidades do volume 3. Nesse sentido, não podemos avaliar como toda a coleção trabalha a temática da identidade racial no ensino da língua espanhola. No entanto, pela análise da unidade 6, conseguimos apontar alguns aspectos que são importantes para o contexto do ensino da língua espanhola na atualidade e para as pesquisas na área dos LDs.

Um dos pontos essenciais que nos chamou a atenção foi a seleção dos textos para compor a unidade. Todos eles são textos autênticos e provenientes de diversas fontes e países falantes da língua espanhola. Os textos em si, portanto, já revelam uma diversidade para tratar o espanhol. Além disso, o próprio título da unidade indica uma ampliação tanto temática quanto conceitual para tratar o ensino de espanhol. Em termos de temática, verificamos quase que um ineditismo no que se refere ao estudo das questões de identidade e políticas linguísticas para o contexto de E/LE no EM. Em termos de conteúdo, podemos verificar que a compreensão do estudo da língua não é desvinculado do estudo de aspectos culturais, históricos, políticos, identitários, etc., ou seja, o conceito de língua é ampliado neste LD.

Outro ponto a se destacar é uma aproximação do LD das bases teóricas e didáticas fundamentais dos documentos oficiais e também de discussões recentes na área da Linguística, da Linguística Aplicada e da Educação a respeito do conceito de língua/linguagem, do estudo da cultura, da identidade e da importância da diversidade nos processos de ensino/aprendizagem de uma LE. Consideramos que os LDs que chegam para o professor da escola pública são recursos didáticos fundamentais para suas aulas, pois, em muitos casos, representam o único material a que ele e seus

alunos terão acesso para estudar a LE. Sendo assim, unidades didáticas como a que analisamos da *Coleção Enlaces* podem contribuir para os processos formativos de cidadãos mais críticos, menos preconceituosos e mais abertos e respeitosos em relação à diversidade.

Também não podemos deixar de destacar o papel político dos movimentos sociais para que tenhamos chegado até aqui. Destacamos pela proximidade temática da pesquisa, a atuação da militância negra, sem desconsiderar os movimentos indígenas e de outros grupos. Guimarães (2008, p. 75) destaca, por exemplo, a importância do Movimento Negro Unificado (MNU) para o questionamento da democracia racial e para o que ele chama de reintrodução da ideia de raça. Ao olhar o passado e reivindicar uma origem africana para os negros brasileiros, o MNU na década de 1970 “introduz de novo a ideia de raça no discurso sobre a nacionalidade brasileira”. Gonçalves e Silva (2003) corroboram o pensado por Silva ao afirmarem que “o nosso olhar sobre esse tema estava profundamente marcado por nossa longa experiência de militância” (p. 112).

É também a militância que tem papel decisivo para o estabelecimento das leis federais que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. E com isso se pode também acompanhar as mudanças nos editais do PNLD, uma vez que foram sendo modificados e, onde inicialmente havia recomendações de que não se veiculassem preconceitos, o que dava margem para o discurso de silenciamento total sobre os grupos minoritários, como negros e indígenas, pode-se ver hoje explicitamente nos critérios de avaliação das obras que se deve considerar a “abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que contemplem diferentes dimensões da vida humana, tanto na esfera individual, quanto global, regional e local” (PNLD, 2013, p. 27).

Dessa forma, indicam as diretrizes de avaliação que os livros precisavam “representar a sociedade” e devem buscar:

[...] promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; - promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade; - abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (PNLD, 2013, p. 27).

Ao falar de promoção positiva da imagem, o PNLD nos faz retomar, para finalizar, a questão da representação. Os discursos anunciados pelo LD adentram, de algum modo, no imaginário social, tecendo os estereótipos que

moldam e fixam concepções que nos informam de maneira generalizada um perfil sobre um determinado grupo. Por isso nós nos apoiamos nos estudos culturais para compreender o papel da representação e sua ligação com a identidade, para que possamos continuar a problematizar a questão nos discursos e no campo social.

Referências

BARROS, J.; SANTOS, M. A (re)construção de identidades sociais nos livros didáticos de língua estrangeira: por uma pedagogia radical. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 10, 2012, Cascavel. **Anais do CELSUL**. Cascavel: CELSUL, 2012. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20(99).pdf>. Acesso em: maio 2014.

_____. Investigando identidades sociais de gênero no livro didático de espanhol por meio da análise crítica do discurso. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 185-204.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. **Lei 10.639/2003**. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

_____. **Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2004.

_____. **Lei 11.161/05**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, n. 151, seção 1, 8 ago. 2005. p. 1.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Espanhol**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. **Lei 11.645** de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

COUTO, L. P.; JOVINO, I. S.; MACIEL, D. T. E. Livro didático de espanhol: a promoção de um ensino na perspectiva dos gêneros textuais e das africanidades. **Eutomia**, Recife, vol. 1, p. 449-469, 2013.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. **O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2003, v. 29, n. 1, p. 109-123.

FERREIRA, A. de J. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**. Práticas pedagógicas, em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, A. de J. (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 91-120.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, L.; PINHO, O. A. (Orgs). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 63-84.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, S. El espectáculo del “Outro”. In: HALL, Stuart. **Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Popayán-Lima-Quito: Enviñon Editores-IEP- Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar. [1997]. 2010. p. 419-446. Disponível em: <<http://www.ram-wan.net/restrepo/hall/el%20espectaculo%20del%20otro.pdf>>. Acesso em: maio 2014.

JOVINO, I. da S. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. **Simpósio Nacional e Internacional**

de Letras e Linguística, 14., 2013, Uberlândia. Anais do XIV SILEL. Uberlândia: XIV SILEL, 2013. Disponível em: <<http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1714.pdf>>. Acesso em: maio 2014.

_____. Representação de Negros e Negras Num Livro Didático de Espanhol: Alguns Apontamentos. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 121-142.

_____. A teoria dos gêneros textuais na prática e a implementação da Lei 10.639/03. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14. **Anais do XIV ENDIPE**. Campinas: Junqueira & Marin Editores. Livro 2, 2012. p. 24-36.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). Rio de Janeiro: UFF, 2003, n. 5, p. 15-34.

OSMAN et al. **Enlaces**. São Paulo: Macmillan, vol. 3, 2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. IN: BRASIL. **Coleção Explorando o Ensino**. Espanhol. Brasília: MEC, 2010. vol. 16. p.137-292. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: mar. 2012.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. 2011. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: maio 2012.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. Brasília: MEC/SEB/FNDE. 2013. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=5024:pnld-2013-edital.>>. Acesso em: ago. 2014.

ROSEMBERG, F., BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. 2003. **Educação e pesquisa**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003. p.125-146.

SILVA, A. C. da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA; Centro de Estudos Afro-Orientais, 1995.

SILVA, P. V. B. da. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

Percepções acerca de identidades sociais de raça de professores de língua inglesa após uma oficina de formação continuada

Perceptions of english language teachers about race identities after a workshop*

Susana Aparecida Ferreira**

UNIOESTE

Resumo: Este trabalho intenta trazer resultados parciais de uma tese de doutorado que se encontra em andamento. A geração de dados foi realizada com a colaboração de duas professoras de Língua Inglesa que trabalham em uma escola pública na Região Sul do Brasil. O objetivo deste trabalho é refletir acerca de percepções dessas professoras a respeito de identidades sociais de raça após o período de realização de uma oficina de formação continuada. O referencial teórico contempla (i) identidades sociais de raça (SILVA, 2003; GOMES, 2005; SANTOS, 2005; FERREIRA, 2012d), (ii) material didático (SILVA, 2008; TARINI, 2009; CAMARGO, FERREIRA, 2014), (iii) documentos oficiais (Lei Federal nº 10639/2003 — que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas — mais a Resolução MEC-CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 — que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e (iv) fundamentação linguística com a “Análise Crítica do Discurso” (VAN DIJK, 2012). Após a realização da referida oficina de formação continuada, a partir das percepções das professoras, foi possível perceber que oficinas de formação continuada podem contribuir para as reflexões sobre identidades sociais de raça em aula de LI, dinamizando a prática docente.

Palavras-chave: Identidades sociais de raça. Reflexões após uma oficina de formação continuada. Prática pedagógica.

Abstract: This article presents the partial results of a doctoral thesis that is still in progress. The generation of data was carried out in collaboration with two English Language teachers who work in a public school in southern Brazil. The objective of this article is to reflect on the perceptions of these teachers about the social identities of race after they attended continuing education workshop. The theoretical framework includes (i) the social identities of race (SILVA, 2003; GOMES, 2005; SANTOS, 2005; FERREIRA, 2012d); (ii) educational materials (SILVA, 2008; TARINI, 2009; CAMARGO, FERREIRA, 2014); (iii) official documents (Federal Law No. 10639/2003, which established the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in Brazilian schools, as well as the MEC-CNE Resolution No. 1 of June 17, 2004, which determines the National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and for the Teaching of African and Afro-Brazilian history and culture); and

* Profa. Orientadora: Aparecida de Jesus Ferreira. Pós-doutora e doutora pela Universidade de Londres – Inglaterra, professora Associada na UEPG no Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade e professora do Programa de Doutorado em Letras na Unioeste – Linguagem e Ensino. E-mail: aparecidedejesusferreira@gmail.com.

** Susana Aparecida Ferreira. PG- Unioeste Cascavel. Doutoranda em Letras. Bolsista Capes/Fundação Araucária. Mestre em Letras (Unioeste Cascavel), graduada em Letras português-inglês (Unioeste Cascavel). E-mail: s.ferreira@hotmail.com.

(iv) critical discourse analysis (VAN DIJK, 2012). From the observations of the two teachers after the aforementioned workshop it was revealed that continuing education workshops can contribute to reflections on the social identities of race in English Language classes and help teaching practice.

Keywords: Social identities of race. Reflections after a continuing education workshop. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui dados de uma pesquisa de campo sobre impressões de duas professoras de Língua Inglesa (LI) após uma oficina de formação continuada que abordou a temática das identidades raciais e a prática pedagógica. Então esta exposição está realizada de maneira colaborativa com essas professoras. A nossa intenção é, de fato, tornar públicas questões que podem vir a ser fonte de incentivo a outros/as professores/as, pois a oficina de formação mencionada foi considerada um trabalho considerado de sucesso, comprovando que é possível bem trabalhar com a temática das identidades sociais de raça em aulas de LI.

Além disso, esta exposição colaborativa pretende, também, contribuir com a reflexão de pesquisadores, de docentes e de outros interessados nessa temática e, principalmente, mostrar que existem formas de contribuir para preencher a lacuna pedagógica que o professor de LI possa ter quando o assunto é refletir sobre questões raciais em sala de aula (FERREIRA, 2004; 2007; FERREIRA, 2011). Oficinas de formação continuada com temáticas voltadas para a área de Ensino de Línguas são necessárias e podem ser satisfatórias, trazendo a responsabilidade de incorporar a temática racial também em aula de LI (FERREIRA, 2004; JORGE, 2014).

O contexto desta pesquisa envolveu, primeiro, uma escola pública estadual no Sul do Brasil, escola na qual foi realizada uma oficina de formação continuada¹, presencial, com 60 horas de duração, e, depois, outra escola pública da região na qual atuavam duas professoras² de Língua Inglesa (essas mesmas professoras que foram as participantes desta pesquisa), que foram acompanhadas durante mais de um mês, período em que se deu a utilização de um material didático produzido por elas durante a dita oficina, com reflexões sobre identidades sociais de raça e a prática docente. Somente essas duas referidas professoras efetivamente participaram da pesquisa como um todo (mesmo que mais professoras tenham participado da oficina de formação, que foi aberta aos interessados). Assim, as análises referem-se apenas a essas duas professoras de LI.

O artigo está estruturado da seguinte forma: (i) conceituação de “identidades sociais de raça”, (ii) documentos oficiais que tratam das

* A oficina de formação continuada foi divulgada pessoalmente em quatro escolas da cidade, além da divulgação por e-mail para cada direção dessas escolas.

* A pesquisa foi acompanhada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos — CEP da Unioeste, que tem a matéria regulamentada pela Resolução nº 196, de 10 outubro de 1996. Assim, essa pesquisa, atendendo aos requisitos propostos, não revela os nomes das escolas, nem dos professores, tampouco quaisquer dados que possam identificar e localizar os participantes, preservando sua identidade.

questões étnico-raciais, (iii) metodologia e (iv), na parte da análise de dados, identidades sociais de raça e a percepção das professoras após uma oficina de formação continuada, além (v) das considerações finais.

Identidades sociais de raça

A respeito do conceito de identidades sociais humanas que temos nos dias atuais, Hall (2006) coloca uma grande mudança conceitual desde a fase iluminista até a pós-modernidade. Assim, há de se considerar que o fenômeno da globalização próprio deste início de século incidiu sobre essa transformação, ou seja, de noções tidas como unificadas e estanques para a constituição das identidades a partir de um processo histórico e contínuo, portanto, inacabado e fragmentado.

Partindo dessa premissa geral a respeito de identidades sociais, concordo que a reflexão acerca desse conceito mais amplo tem estreita relação com o de identidades de raça — identidades que estão sempre em construção e “[...] esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separados, pois estão interligados e se constroem na vida social” (GOMES, 2005, p. 42). Assim, como Moita Lopes (2002; 2013), entendemos que o contexto escolar faz parte dessa (re)construção das identidades sociais. Dessa maneira, o interesse nesse artigo é trazer justamente reflexões acerca de identidades sociais de raça em aulas de LI.

Nesta seção proponho, então, reflexões a respeito da constituição identitária de raça. Entendo que o assunto é deveras pertinente, pois o racismo e a discriminação, mesmo de forma velada, continuam presentes na sociedade brasileira e isso pode ser percebido também no contexto escolar.

Ferreira (2012d) esclarece que documentos educacionais que abarcam educação linguística, bem como relações raciais (PCN de LE, Lei nº 10.639, Lei nº 11.645, DCE-LE, OCEM de LE, PNLD de LE, PNLD de LE)³, apontam para a necessidade de inserção da discussão sobre a temática racial. Torna-se, então, essencial refletir a respeito desses documentos, refletir a respeito das contribuições que eles trazem e o que de fato é ou pode ser aplicado em sala de aula de LI, para tornar possível o conhecimento da realidade das identidades sociais de raça em aulas de LI.

Para discutir a temática das identidades sociais de raça é necessário perceber que o racismo existe na sociedade (GUIMARÃES, 2004). Mais do que isso, é necessário entender como ele se reproduz e se mantém, é necessário localizar e desarmar os seus discursos (RAMALHO e RESENDE, 2011; VAN DIJK, 2012; SILVA, 2014). Para Van Dijk (2012, p. 41), esses discursos refletem o poder social que dissemina a ideologia dominante, poder característico nas interações entre diferentes grupos ou classes sociais, e é nessa interação que as relações de poder se manifestam, e as identidades sociais se constituem, positivas ou não (JORGE, 2014).

³ Em ordem em que aparecem entre parênteses: PCN de LE: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira, 1998; Lei Federal nº 10639, de 2003; Lei Federal nº 11.645, de 2008; Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Língua Estrangeira, de 2008; Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006; Plano Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira, de 2010; Plano Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira, de 2011.

Dessa maneira, podemos refletir acerca de como essas questões podem desprivilegiar pessoas, ao passo que os mecanismos de poder continuam a nos governar, mesmo que de forma sutil (SILVA, 2013), tendo em vista que ele “[...] é geralmente indireto e age por meio da ‘mente’ das pessoas, por exemplo, controlando as necessárias informações de que precisam para planejar ou executar suas ações” (VAN DIJK, 2012, p. 42) e também através das práticas sociais (PENNYCOOK, 2001). Assim, consideramos ser importante refletir também a respeito de como as ideologias podem interferir na construção das identidades sociais de raça, bem como de que maneira os documentos oficiais contribuem para a discussão dessa temática, ao passo que trazem em seu conteúdo sugestões para nortear a prática docente.

Documentos oficiais que tratam das questões étnico-raciais

Resultantes de lutas sociais do movimento negro desde a década de 1980, os documentos foram sendo implementados para auxiliar na reflexão dentro da escola a respeito da diversidade cultural brasileira. Especificamente são dois documentos, primeiro a Lei Federal nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, e, segundo, o Parecer MEC/SEPPPIR nº 1/2004, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira⁴.

Depois dessa legislação, para exemplificar a continuidade dessas reflexões por parte dos documentos, atribuo atenção especial às Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, com texto publicado em 2006 pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Continuada. Esse documento fez parte de um desdobramento da Lei Federal nº 10639/2003 e do Parecer de 2004 do MEC/CNE.

As reflexões e pesquisas para a preparação do referido documento iniciaram já no ano de 2004 e se estenderam até 2005. Nesse empreendimento foram envolvidos, em média, 150 pesquisadores distribuídos em grupos localizados entre Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília. Além de reflexões teóricas, essas orientações trouxeram sugestões de atividades para a Educação Infantil, para o Ensino fundamental, para o Ensino médio, para a Educação de Jovens e Adultos, para os cursos de graduação na modalidade de licenciatura e para a Educação Quilombola. Assim, os resultados foram direcionados para escolas, seus gestores e seus professores, servindo de subsídio para que as reflexões a respeito da diversidade étnico-racial e cultural pudessem ocorrer no contexto escolar.

As reflexões também se inclinam no sentido de que o sistema educacional nacional possa pensar como as políticas educacionais e linguísticas

⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram publicadas no ano de 2004, para regulamentar a Lei Federal nº 10639/2003. Neste trabalho, utilizei uma versão impressa do documento que tem a publicação datada no ano de 2005. Todos esses documentos podem ser acessados por meio de busca na web.

têm sido direcionadas para o reconhecimento da população afrodescendente e quais os benefícios efetivos e reais que propiciaram para a população negra. Também é necessário mencionar os avanços do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, pelo processo de revisão iniciado em 2011 para a área de LE. Trata-se de uma política pública do MEC (Ministério da Educação) que, segundo Jorge (2014), além de subsidiar a prática pedagógica dos professores, intentou, a partir de uma educação com mais qualidade, reduzir as desigualdades sociais.

Metodologia de pesquisa

Cabe afirmar que este trabalho de pesquisa se insere nas bases da LA – Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2013), ao passo que toda a investigação perpassa, também, pelo contexto aplicado, neste caso, à sala de aula. Demonstra-se, assim, a necessidade de refletir acerca de identidades sociais de raça também na prática do ensino de Línguas. É uma pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 267), o método qualitativo de pesquisa “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes [...] etc.”. Para refletir sobre tais complexidades, é preciso de uma base interdisciplinar que, segundo Moita Lopes (2006) é necessária para o sucesso no trabalho com a linguagem em sala de aula. Os dados apresentados na sequência foram gerados a partir de uma oficina de formação continuada destinada a professores de Línguas de escolas públicas em uma cidade no interior do Paraná. A referida oficina versou a respeito dos trabalhos com identidades sociais de raça em aulas de Línguas. Neste artigo, trago os dados gerados a partir da oficina com diário de campo e entrevista.

Esse período de formação continuada foi capaz de contribuir para reflexões teóricas e práticas das professoras de Inglês. Trata-se de reflexões que continuaram depois do término da formação, pois transformadas em material didático para aplicação em sala de aula. O tema trazido versa a respeito de como as professoras percebem sua prática docente após uma oficina de uma formação continuada direcionada para a temática racial.

Repensando a prática docente a partir da própria formação

A discussão sobre a prática docente e a introdução de questões a respeito de identidades sociais de raça esteve presente ao longo de todo o processo, ou seja, desde o início da oficina de formação continuada até o final da utilização do material de ensino em sala de aula das professoras colaboradoras. Entendo ser de suma importância pensar a respeito da prática pedagógica e o ensino de Línguas (PAIVA, 2005, 2007; ORLANDO,

2013), no que se relaciona a questões étnico-raciais (SILVA, 2007; FERREIRA, 2009; CAMARGO, 2012) na prática pedagógica.

Eu achei um desafio na verdade (...) trazer para a sala de aula essas reflexões que fizemos no período da oficina, sabe (...). Inserir esse tema tão importante (identidades sociais de raça) nas atividades de Inglês. Vi que contribuiu para a prática em sala de aula. (Fragmento diário de campo, após a formação continuada, profa. Antônia, 26-11-2014).

No fragmento acima transcrito, a professora Antônia coloca a importância de professores refletirem a respeito das identidades sociais de raça, associando essas discussões à sua prática docente. Segundo Ferreira (2012d, p. 25-26), “[...] a questão da prática pedagógica é crucial, pois é o que tornará a interação em sala de aula possível. É a maneira pela qual os/as professores/s desenvolvem suas aulas com os/as alunos/as”. Este trabalho trata, então, das reflexões das professoras de Inglês após a oficina de formação continuada, entretanto entendo que as reflexões realizadas durante o processo tiveram impacto relevante nos discursos das mesmas professoras após a oficina, pois que, gradativamente, essas reflexões foram sendo amadurecidas enquanto elas utilizavam o material preparado por elas mesmas durante a oficina em suas aulas – o que ocorreu após o término dessa atividade de formação docente continuada. Durante esse processo de formação essas professoras tiveram a oportunidade de analisar seu próprio livro didático, ou seja, aquele que utilizavam em sala de aula de LI. A oportunidade contribuiu para que elas pudessem preparar o seu próprio material didático pensando nas representações sobre identidades sociais de raça que seus livros traziam. Assim elas puderam trazer essas questões em seus novos materiais por elas preparados. Essas questões ocorridas durante a oficina também refletiram nas reflexões posteriores, pelo fato de ser uma continuidade do trabalho:

Eu ainda tenho receio, mas sei que a gente serve sempre de intermediária do assunto agora, mas se aparecer uma questão no livro, por exemplo, eu já tenho coragem de trabalhar isso, discutir [...] (fragmento de entrevista, após a formação continuada, profa. Antônia, 26-11-2014).

Antes das reflexões da oficina eu não me sentia preparada para falar sobre esse tema (identidades sociais de raça) na minha sala, não tinha segurança pra falar. Na minha formação como professora não tive essas reflexões também. (Fragmento diário de campo, após a formação continuada, profa. Antônia, 26-11-2014).

Nos excertos anteriormente citados, primeiramente a professora Antônia reflete acerca do receio que sente ao pensar no trabalho com questões raciais em suas aulas. Sente-se também com mais autonomia em relação ao livro didático que utiliza, refletindo a respeito de assuntos relacionados com a temática (identidades sociais de raça) com seus alunos.

Em seguida, ela relata que também, em sua graduação, não refletiu acerca de identidades sociais de raça, fato que fez com que ela não se sentisse preparada para falar sobre o assunto com seus alunos. Ferreira (2006) traz, em seu trabalho, resultados similares no que se refere ao trabalho dos professores de LI para o trato com as questões étnico-raciais em sala de aula.

Ferreira (2006) ainda esclarece que os professores participantes de sua pesquisa não tiveram oportunidade de receber uma formação acadêmica crítica e reflexiva. Na pesquisa de Ferreira (2006), 70% dos professores que responderam ao seu questionário disseram não estarem preparados para falar sobre raça e etnia em suas aulas, mesmo que esse tema já viesse sendo abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde 1998 (ano da publicação), dentro do tema da Pluralidade Cultural.

Ano que vem, se eu trabalhar com eles, quero continuar esse trabalho de valorização do aluno. Se eu pegar o 6º ano de novo, tudo vai ser diferente, inclusive a minha metodologia (...). Eu vi que a gente não está tendo resultado com o livro didático, não digo abandonar o livro, mas (...) reformular algum conteúdo. Já me sinto com mais autoridade para trabalhar conforme eu achar que estou adequando o livro à realidade da minha turma (...). Por exemplo: não trabalhar só por trabalhar uma autobiografia sem refletir, não faz sentido. (Fragmento de Entrevista, após a formação continuada, profa. Gabriela, 24-11-2014).

A professora Gabriela esclarece que, mesmo depois do término do projeto, pretende continuar com as reflexões proporcionadas desde a formação continuada até a utilização do material em sala de aula. Ela coloca ainda que gostaria de continuar com a mesma turma, se assim fosse possível, para dar continuidade ao trabalho iniciado. Ela percebeu a necessidade de mudanças em sua prática pedagógica. Não se trata de descartar o livro didático, mas, sentindo-se com mais autonomia, trata-se de otimizá-lo, se necessário. E se trata também de não trabalhar os conteúdos sem ter uma intenção crítica específica com cada atividade, com o objetivo de proporcionar que seus alunos formem também uma opinião sua própria.

Essas colocações têm relação direta com o poder que o professor de LI tem de reafirmar as identidades positivas de seus alunos (JORGE, 2014), pois o docente tem a possibilidade de conduzir as reflexões de forma a romper com estereótipos que possam estar sendo veiculados. Segundo Silva (2011), estereótipos negativos sempre têm o potencial de promover uma autorrejeição nos alunos atingidos por ele, obrigando esses alunos a um esforço de não identificação com o que não é bom ou deixando-o numa situação de não dispor de uma boa representação (HENRIQUES, 2002; FERREIRA, 2004; SILVA, 2003; SILVA, 2008; JORGE, 2014).

Segundo Van Dijk (2012, p. 148), estudos têm sido feitos no sentido de perceber como as minorias são representadas nos livros didáticos.

Trata-se de iniciativas de pesquisa importantes diante do fato de que o “[...] discurso educacional é o mais influente na sociedade, principalmente quando se refere à comunicação de crenças que não são normalmente transmitidas nas conversas cotidianas ou na mídia” (VAN DIJK, 2012, p. 148). Por isso também essa criticidade se faz necessária a cada professor na hora de elaborar seu próprio material de ensino, na hora de levar o livro didático para a sala de aula ou mesmo de simplesmente otimizá-lo.

Acredito que foi bem além do que eu esperava (...). Como eu comentei, que eu não esperava que eles fossem aceitar bem a temática (identidades sociais de raça) e que eu pudesse ter participação nas aulas (...). Lógico que cem por cento a gente não consegue, mas (...) a partir das discussões lá na oficina (...), por exemplo, da temática, eu não tinha leitura (...). O que eu tive foi nesse curso (...) contribui para o trabalho prático em sala de aula. (Fragmento de entrevista após a formação continuada -, profa. Gabriela, 24-11-2014).

Gabriela comenta que o resultado superou as suas expectativas iniciais quanto à aplicação de um material didático preparado por ela. Ela tinha dúvidas em relação à participação dos alunos e quanto ao sucesso da reflexão sobre a temática das identidades sociais de raça em suas aulas. Então é à *oficina de formação* docente continuada que ela atribui o sucesso para seu trabalho prático nessa área atualmente.

A oficina de formação, além das reflexões teóricas e práticas acerca de identidades sociais de raça, proporcionou que essas professoras pudessem pensar criticamente a respeito do conteúdo levado aos seus alunos. Nessa linha de discussão, Souza (2011) pontua que existe a necessidade, mesmo nos dias atuais, de problematizar e de refletir a respeito da visão eurocêntrica que permeia toda a história educacional brasileira; sugere, ainda, alguns autores para o aprofundamento teórico sobre essa questão (BARROS, 2005; FONSECA, 2005; SILVA, ARAÚJO, 2005; CUNHA, 2005; CARDOSO, 2005; CRUZ, 2005). Souza (2011) pontua que os autores citados auxiliam na compreensão do processo educacional do Brasil, como, por exemplo, mostrando que, mesmo que a escolarização fosse trazida como instrumento de ascensão social, o ambiente escolar edificou-se como local de desigualdade social e racial.

Ter participado desta oficina foi muito importante, pois durante toda a minha trajetória de professora nunca havia trabalhado esse tema em sala de aula, apenas ouvia dizer sobre a necessidade, mas na prática não sabia como falar sobre racismo dentro da minha disciplina, e, através da oficina, análise do livro didático, produção da sequência didática e aplicação, pude perceber as muitas possibilidades de trabalhar com essa temática. Sinto-me melhor preparada para resolver questões preconceituosas que podem vir a acontecer nos espaços da escola/sala de aula e até mesmo no dia a dia. Percebi, durante a aplicação, o quanto precisa ser trabalhado

com os alunos várias questões relacionadas ao cotidiano deles, principalmente o preconceito racial, o qual está muito presente em nossa sociedade (fragmento entrevista após a formação continuada, profa. Gabriela, 24-11-2014).

A falta de conhecimento a respeito da temática das identidades sociais de raça e a incerteza de como incluir essas questões em sala de aula fizeram com que a professora Gabriela, como mostra no fragmento da entrevista trazido, sentisse insegurança e acabasse por não trabalhar o tema em suas aulas. Depois, segundo ela, a forma como as ações de formação ocorreram dentro da oficina, reiterando o que ela traz no fragmento anterior a esse, auxiliou para que ela pudesse dinamizar e otimizar sua prática, de maneira crítica e inserindo questões que antes pareciam difíceis e polêmicas.

Segundo Jovino (2014, p. 129), “[...] o ensino de LE permite que o aluno tenha acesso a uma nova visão de mundo, levando em consideração o contexto cultural envolvido”. Assim, as professoras de Inglês perceberam a responsabilidade social que o ensino de LI traz consigo, transcendendo o ensino tradicional. A mudança a respeito do que esperavam sobre a utilização de um material, feito por elas, com a temática das identidades sociais de raça foi notória. Foi possível perceber isso à medida que as discussões, leituras e reflexões foram transcorrendo, até o final da aplicação de um material didático, temático e elaborado por elas, nas aulas de LI.

Conclusões

Dada a problemática proposta ao início deste trabalho, o intuito foi refletir a respeito das percepções de duas professoras de Língua Inglesa do ensino fundamental, após uma oficina de formação continuada, a respeito de identidades sociais de raça e a prática pedagógica do professor de Línguas. Trago então mais algumas reflexões baseadas na triangulação entre legislação, referencial teórico e análise dos dados. Algumas dessas reflexões ocorreram durante a oficina e aplicação didática em sala de aula e outras das que permeiam esse trabalho ocorreram após, mas não há como desvincular nenhuma delas do processo vivido, que foi contínuo.

Apresento, pois, neste trabalho, resultados que comprovam como uma oficina pode contribuir de maneira positiva para as reflexões sobre identidades sociais de raça nas aulas de LI. É combatendo o silenciamento do racismo, principalmente nas aulas de LI (CAMARGO, FERREIRA, 2014; FERREIRA, 2014a; FERREIRA, 2014b) e perceber a invisibilidade do aluno negro no material utilizado (TARINI, 2009) que se pode produzir a superação desse racismo e promover a igualdade racial. Entretanto, é necessário esclarecer que, como toda pesquisa de campo, também foi necessário enfrentar entraves sérios no processo. Uma delas, nada

desprezível, foi que professoras faltavam nos dias da oficina ou, quando não faltavam, não tinham lido todo o material proposto (o que tem a ver com a grande carga horária de trabalho delas). Outro entrave foi a dificuldade delas de relacionar com a prática de LI as questões das identidades sociais de raça. Um terceiro entrave, para elas no caso, é que, quando da utilização do material em sala de aula, contavam com salas de aula lotadas acima de 35 alunos. Mais outras interrupções rotineiras poderiam entrar aqui na lista dos entraves. E, apesar de dificuldades como as relatadas, as professoras participantes se mostraram otimistas com a proposta de refletir e preparar seu próprio material temático. E o fizeram. Dedicaram-se para levar o material preparado por elas para suas salas de aulas, depararam-se com interrupções inúmeras, como recados da direção, com salas lotadas, com alunos agitados. E, ao término da aplicação do material em sala, disseram estarem satisfeitas com o resultado. Isso significa que conseguiram trabalhar com o conteúdo preparado e proporcionaram reflexão a respeito de identidades sociais de raça em suas aulas de LI.

Outra pesquisa que vem confirmar o mesmo ou similar resultado é a de Camargo (2012), que, em sua dissertação de mestrado, pontua a necessidade de formações continuadas para lidar com as situações de preconceito e racismo dentro da escola de aula. Também a dissertação de Teles (2010), que reflete sobre a percepção de uma professora de educação infantil a respeito da representação de crianças negras na escola, afirma entender, assim como eu, que *é indispensável uma formação específica voltada para o tema da igualdade racial*.

Então, após a realização dessa oficina de formação continuada direcionada à temática racial e a partir das percepções das duas professoras de Inglês, foi possível perceber que essas formações tanto podem contribuir para preencher as possíveis lacunas teóricas, como para a desconstrução das ideologias que atuam nas relações de desigualdades presentes na sala de aula (SILVA, 2008). E, também, podem fornecer subsídios para que os professores possam dinamizar sua prática docente levando em consideração as identidades sociais dos alunos na tentativa de torná-las positivas, e fazendo entender que a negatividade da identidade negra *não é natural, senão que é artificial, pois que foi sócio-histórica-culturalmente construída por uma civilização eurocêntrica* (JORGE, 2014). Se assim é, esse constructo negativo de estereótipos pode, igualmente, ser desconstruído, desde que professores e alunos adotem práticas educacionais reflexivas, de conscientização social (FERREIRA, 2012d). Para essa desconstrução dos estereótipos negativos de identidades de raça, pesquisas e formação docente continuada são fundamentais — em especial na área da LA.

Como sugestões para pesquisas futuras, propomos focar em projetos de estudo que busquem demonstrar o sucesso da aplicação dos instrumentos criados na oficina de formação realizada, para incentivar os professores a

se valerem das discussões a respeito de identidades sociais de raça em suas aulas, contribuindo efetivamente para a prática pedagógica do professor de LI.

Referências

BARROS, Surya Aaronovich de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final d século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, 10 de outubro de 1996**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD, 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. DCN. Brasília. DF. Outubro. 2005.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília, DF: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC /SECAD, 2006.

_____. **Lei nº 11.654, de 15 de abril de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm>.

CAMARGO, Mábia. **Atlântico Negro Paiol: como estão sendo conduzidas as questões de Raça e etnia nas aulas de língua inglesa?** Dissertação. UEPG, 2012.

CAMARGO, Mábia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades quilombolas no convívio de sala de aula: negociando identidades nas aulas

de língua inglesa. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus; JOVINO, Yone da Silva; SALEH, Pascoalina Bailon (Orgs). **Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CARDOSO, P. F. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afrodescendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, Jeruse. **História do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FERREIRA, Susana Aparecida. **Percepções das identidades sociais de raça /etnia e gênero na escola**: vozes de professoras e alunos/as. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras do CECA - UNIOESTE/Campus de Cascavel, 2011.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014a.

_____. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas. **Revista da ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 6, n. 14, 2014b.

_____. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de Línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

_____. Identidades sociais de raça no livro didático de Inglês mais vendido no Brasil. In: HARMUCH, Rosana Apolonia; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org.). **Identidade e subjetividade**: configurações contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012c. p. 99-114.

_____. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de Línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012d. p. 19-50.

_____. **Formação de professores de Línguas: investigações e intervenções.** Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

_____. *What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?* **Linguagem e Ensino**, jan./jun. 2007.

_____. Formação de professores de Língua Inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Língua e Letras**, vol. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

_____. **Addressing 'race'/ethnicity in Brazilian Schools: a study of EFL teachers.** (PhD thesis). University of London - Institute of Education, London, 2004. 325 p.

FONSECA, M. D. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse. **História do negro e outras histórias.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/2003.** Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia.** São Paulo, n. 1, v. 47, p. 9-43, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação.** UNESCO, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 5. ed., 5. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

JOVINO, Ione da Silva. Representação de negros e negras num livro didático de Espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos.** Campinas, SP: Pontes, 2014.

JORGE, Míria Lúcia dos Santos. Livros didáticos de Línguas Estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos.** Campinas, SP: Pontes, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

ORLANDO, Andréia Fernanda. **Gênero e diversidade na escola**: multiletramentos em aulas de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação do CECA - Unioeste/Campus de Cascavel-PR. 193 f.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. **Projeto Amfale**: aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de Línguas Estrangeiras. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2005.

_____. Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa. **Rev-Crop**. USP, 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna**. Curitiba, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

_____. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo de. **Análise de Discurso (para a) Crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SANTOS, Márcio André dos. Negritudes posicionadas: as muitas formas da identidade negra no Brasil, 2005. **Academia.edu**. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=marcio+andre%C2%B4dos+santos+negritudes+posicionadas+2005&btnG=&lr=>>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

SILVA, Tomáz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomáz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Paulo Vinícius Batista da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por quê? Salvador, BA: EDUFBA, 2011.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 1. ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2001 (2. tiragem, 2003).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS, n. 3, p. 489-506, 2007.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jerusa. **História do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TARINI, Ana Maria de Fátima Leme. Identidade e diferença e suas relações com a indisciplina em sala de aula. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Formação de professores de Línguas**: investigações e intervenções. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sobre as crianças negras na educação infantil**: mudança e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação (Mestrado em Educação), USP, São Paulo, 2010.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2012.

Autobiographical narratives of race and racism in Brazil: Critical Race Theory and language education

Aparecida de Jesus Ferreira*
UEPG

Abstract: This research reflects the experiences of language teachers regarding race and racism in their lives in Brazil. The three main research objectives were to examine how these teachers personally encountered racism; what these teachers' narratives reveal about racism and the way that they reflect about their own racial identities; and finally, how the experiences of these teachers were transformed into action in their language classrooms and in their private lives. The theoretical framework used was based on Critical Race Theory (CRT), which was the basis for data analysis (LADSON-BILLINGS, 1998, LADSON-BILLINGS AND TATE, 1995). The methodology for data gathering was autobiographical narratives about these teachers' experiences of race and racism. The results showed that in one way or other these teachers faced issues of race and racism in their own homes, in schools as students, in university as students, as well as in their own working environments.

Keywords: autobiographical narratives, identity, race, Critical Race Theory, language education, Brazil.

Resumo: Esta pesquisa reflete as experiências dos professores de línguas sobre raça e racismo em suas vidas no Brasil. O objetivo principal da pesquisa foi examinar como as experiências desses professores foram transformados em ação em suas salas de aula de língua e em suas vidas privadas. O referencial teórico utilizado foi baseado na Teoria Racial Crítica (Critical Race Theory - CRT), que foi a base para a análise de dados (LADSON - BILLINGS, 1998, 1999, LADSON - BILLINGS E TATE, 1995). A metodologia de geração de dados foi narrativas autobiográficas sobre experiências de raça e racismo de professores de línguas. Os resultados mostraram que, de uma forma ou de outra estes professores enfrentaram questões de raça e racismo em suas próprias casas, nas escolas como estudantes, na universidade como estudantes, bem como em seus próprios ambientes de trabalho.

Palavras-chave: teoria racial crítica, estudos da linguagem, narrativas autobiográficas, Brasil, raça e racismo.

* Aparecida de Jesus Ferreira. Pós-doutora e doutora pela Universidade de Londres – Inglaterra, professora Associada na UEPG no Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade e professora do Programa de Doutorado em Letras na Unioeste – Linguagem e Ensino. E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com. Site: www.aparecidadejesusferreira.com

Introduction

This research aims to reflect on the experiences of race and racism of language teachers in Brazil and seeks to understand how these particular teachers experienced race and racism in their lives. From 2011, I started collecting autobiographical narratives written by teachers as part of an MA course in language, identity and subjectivity that I teach at the Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brazil. These written, autobiographical narratives were produced as part of the activities of the course, in which I discuss professional identity and the social identities of race in the classroom. I collected 32 written autobiographical narratives of teachers from the field of languages (Portuguese, English as a foreign language, French as a foreign language, and Spanish as a foreign language).

Considering the significant impact that this activity had on the teachers who were attending the course I decided to analyse their written autobiographical narratives. Other research Ladson-Billings (1998); Moita Lopes (2002); Milner (2010); Ferreira (2012, 2015a, 2015b); Pessoa (2014) has shown that it is difficult for teachers to address the issues of race and racism in the classroom if they are not adequately prepared. Consequently, this research was designed to examine the teachers' specific experiences of race and racism.

Research conducted by Ferreira in Brazil (2004, 2009, 2012a), which observed classroom interactions between students-students and teachers-students, concluded that the voices of the students should be heard more, and that they should be more involved in the process of teaching and working towards actions that can challenge race inequality in education. The data collected from students and teachers by race/colour/ethnicity clearly demonstrated that the experiences of racism that were mentioned by the participants merited further reflection and prompted consideration about potential actions to challenge racist behaviour. This is an aspect that needs to be discussed with students and teachers in a way that helps them to reflect on their own identity. This research attempts to understand how teachers have experienced race and racism in their lives and these experiences are reflected in their autobiographical narratives.

Changes to the Brazilian curriculum in relation to the issues of race took place in January 2003, with the instigation of Federal Law 10.639/2003, which made the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture mandatory (BRASIL, 2005). According to Brasil (2005), African, and Afro-Brazilian history and culture should be taught within all subjects of the school curriculum. The contribution of this legislation to education in Brazil was welcome in terms of addressing issues that were previously absent in curricula and in teacher education courses.

All schools, universities and teachers in Brazil should now be prepared, through their teaching development courses and continuing education, to include questions that address the issues of race and ethnicity in the curriculum. However, in reality this depends on the individual school or university, and compliance with this legal requirement is not currently being monitored. The government guidelines for the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture provide guidance on what content to teach, and the guidelines are also intended to raise general awareness that racism exists in Brazil. It is intended that teaching about Afro-Brazilian culture will be achieved by well-developed teaching material as well as teachers who are prepared to deal with the issue in the classroom (MOITA LOPES, 2002; BRASIL, 2005, FERREIRA, 2006 2008, 2011; JORGE, 2012).

The inclusion of this content in the curriculum was urgently needed, given the previous lack of representation of topics that address issues of race and ethnicity in the curriculum. However, one element of concern with regard to Federal Law No. 10.639/2003 was the lack of preparation of teachers to implement the discussion of race and ethnicity in the school context, which was one of the main motivating factors for the present research.

Thus, the issues to be addressed in this article are: how these teachers personally encountered racism; what these teachers' narratives reveal about racism and the way that they have been able to reflect on their own racial identities; and finally, how these teachers' experiences were transformed into actions in their language classrooms and in their private lives.

This article starts with a brief discussion of the issue of race in Brazil. This is followed by some reflections on the use of autobiographical narratives, critical race theory (CRT) and language education. The methodology of the data gathering is then outlined. The analysis is separated into three sections: reflections on teachers encountering examples; the impact on their racial identities; and how their experiences were turned into actions in their teaching and in their private lives.

Race in Brazil

According to the IBGE, the official classifications of colour, race and ethnicity in Brazil are: *Branco* (white - European descendants), *Preto* (black – Afro-descendants), *Pardo* (mixed race of Black and White), *Indígena* (native Brazilian Indian - Brazilian native Indian descendants) and *Amarelo* (Yellow – Asian descendants). According to the 2010 census, the population of Brazil was 190,749,191. The population was divided as follows: Black, 14,517,961 (7.61%), mixed race (*Pardo*) 82,277,333 (43.13%), White 91,051,646 (47.73%), native Brazilian Indian 817,963

(0.42%), Yellow (Asian descendants) 2,084,288 (1.09%). If the Black and mixed race (*Pardo*), which are the Afro-descendant/Afro-Brazilian segments of the population, are added together this represents 50.74% of the Brazilian population. Researchers in the field of race tend to combine the categories of Black (*Pretos*) and mixed race (*Pardos*) because when research is carried out regarding schooling, employment, medical access and housing, there is no significant difference for Black and mixed race people in the results. In Brazil, Black people tend to self-identify themselves by referring to colours such as *moreno* (brown), *moreno claro* (light brown), *moreninho* (little brown) etc (see FERREIRA, 2011). As my data was gathered in the university environment I will mention some statistics about the racial profile of people who have taken post-graduate courses in Brazil; the information is provided by Paixão (2010, p. 242). The numbers that follow are by race/colour: White (1988, 44,097; 1998, 160,584; 2008, 258,738), Black and mixed race (1988, 3,517; 1998, 25,255; 2008, 65,045). This data clearly shows which racial groups have had access to post-graduate university education. As I have written elsewhere:

Regarding racial terminology, Afro-Brazilian activists used to prefer to use the term '*Negro*' relating to a Black person. They preferred this term because it is associated with ethnic origin rather than colour. Recently, black activists introduced the terms 'Afro-descendant' and 'Afro-Brazilian' as a way to self-define. However, people who are not aware of this still use the terms '*Preto*' (Black) and '*Negro*' interchangeably. (FERREIRA, 2011, p. 22)

I choose to use the word 'race' in this article to refer to a socially constructed phenomenon (Ladson-Billings, 1998).

Autobiographical narratives and Critical Race Theory in language teacher education

Over the last few years a lot has been done in the field of narrative research in education (Clandinin; Connelly, 1998, 2000); in language education and teaching English to speakers of other languages (TESOL) (Bell, 2002; Benson & Nunan, 2005; Pavlenko, 2007; Tsui, 2007; Kajala, Menezes & Barcelos 2008; Ferreira; 2009; Romero, 2010; Norton and Early, 2011; Barkhuizen, 2011); and in the field of race that considers the importance of narratives (Ladson-Billings, 1998; Bell, 2003; Ferreira, 2004, 2009; Milner, 2010; Lachuk & Mosley, 2012; Dias, 2013;). According to Clandinin & Connelly (2000), '[...] life – as we come to it and it comes to others – is filled with narrative fragments, enacted in storied moments of time and space, and reflected upon and understood in terms of narrative unities and discontinuities' (CLANDININ & CONNELLY, 2000, 17).

In this research I adopt the framework of CRT, which is important in terms of my research because it has been used in the field of education to address issues of race and racism. Although CRT started in the legal field (Delgado & Stefancic, 2000, xvi), Ladson-Billings & Tate (1995) are acknowledged for introducing CRT into the field of education. In this article, I am interested in the aspect of CRT that is related to stories, narratives and counterstories. Ladson-Billings (1998) claims that:

The use of voice or “naming your reality” is a way that CRT links form and substance in scholarship. CRT scholars use parables, chronicles, stories, counterstories, poetry, fiction, and revisionist histories to illustrate the false necessity and irony of much of current civil rights doctrine. (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 13)

Milner and Howard also contribute to this discussion by claiming that “[...] narrative and counter-narrative should be captured by the researcher, experienced by the research participants, and told by people of color. [...] race and racism are placed at the center of analysis through the narrative and counter-narrative in CRT.” (MILNER & HOWARD, 2013, p. 542)

Since the introduction of the CRT approach to education by Ladson-Billings and Tate almost twenty years ago (1995, see also Ladson-Billings, 1998), many researchers have been using this approach within educational research as a theoretical and analytical framework (Bell, 2003; Parker & Stovall, 2004; Gillborn, 2009; Marx and Pennington, 2003; Milner, 2010; Milner & Howard, 2013; and many others). The theoretical framework of CRT has also been used in the fields of TESOL and language education (FERREIRA, 2004, 2007, 2009, 2011; 2014; MICHAEL-LUNA, 2009; KUBOTA & LIN, 2009; SANTOS, 2011; DIAS, 2013; LIGGETT, 2014; KUBOTA, 2015)

After finishing my PhD in 2004 (Ferreira, 2004), in which I used the tenets of CRT to analyse my research data, I went back to teaching and I gradually introduced autobiographical narratives as part of the themes to be discussed in the MA course that I teach at UEPG. There is a moment in the course when we discuss professional identities and there is another moment when we discuss racial identities and their impact in language teaching. Firstly, we discuss some theoretical issues concerning race and racism and I ask the teachers to write, in their own homes, an autobiographical narrative answering the question “How did you first become aware that racism exists?” There is a later moment in the course when all the teachers share their autobiographical narratives of experiences of race and racism in their lives, and this normally triggers an explosion of emotions from most of the participants. When I did this for the first time I was very surprised to see that many teachers were moved to tears. Now, after having done this

for several years, I am more aware of what is likely to happen and I am more prepared to deal with the reactions of the teachers. At the end of the course I always do an evaluation with the participants and for most of them the high point of the course is the sharing of personal experiences. It is clear that this discussion about race and racism can have a positive impact on teachers' ways of viewing the issue. Similar experiences have occurred in research carried out by Milner (2010): "Indeed, the sharing of race-related narratives can prove meaningful and productive in helping students and teachers understand, think about, and change their thinking about such issues. Once students (and teacher educators) *know* better, they are more likely to *do* better." (MILNER, 2010, p. 199, his emphasis).

As this article is related to race and racism in the field of language education, foreign language education, TESOL and applied linguistics, it is important to point out that significant research has been done in the field over the last few years in Brazil, such as Moita Lopes (2002); Ferreira (2006, 2007, 2008, 2011, 2012a; 2012b); Silva (2009); Azevedo (2010); Ferreira and Ferreira (2011); Santos (2011); Jorge (2012); Barros (2013); Ferreira & Camargo (2014); Pessoa (2014) and in many other countries such as Van Dijk (1993); Ibrahim (1999); Motha (2006); Ajayi (2011); Kubota and Lin (2006, 2009); Liggett (2009, 2014); Luke (2009); Ruecker (2011); Mitchell (2013); and Kubota (2002, 2015);

Methodology

This article is based on qualitative research (DENZIN & LINCOLN, 2000). The autobiographical narratives were generated during an MA course (Language Teacher Education) that I teach at the Universidade Estadual de Ponta Grossa. The course lasts 60 hours over one semester. The data was generated during 2011, 2012 and 2013. The theoretical framework used to generate data were authors who research about autobiographies and narratives, and working with reflections on teacher education and language teacher education (CLANDININ & CONNELLY, 1998, 2000; BELL, 2003; BAMBERG, 2006; PAVLENKO, 2007; MILNER, 2010; Norton & Early, 2011). The autobiographical narratives of these teachers intersect experiences linked with race and racism, which are lived in the classroom, in the home environment, and in the social environment. For this research the following autobiographies were generated.

Table 1: Race, colour and gender of the 32 teachers who provided autobiographical narratives

Year	2011	2012	2013	Total
Black female	1	-	2	3
Black male	-	-	-	-
Mixed race female	2	4	3	9
Mixed race male	-	-	-	-
White female	7	1	10	18
White male	-	2	-	2
Total	10	7	15	32

Table 2: Languages taught by teachers

Year	2011	2012	2013	Total
Portuguese	4	2	-	6
English as a foreign language	4	3	10	17
Spanish as a foreign language	1	1	4	6
French as a foreign language	1	1	1	3
Total				32

The autobiographical narratives that I refer to in this article are important in order to understand the need for the preparation of language teachers to work with issues of race and racism, not only in the classroom but also in the whole school environment and in their own lives. There have been several examples of research conducted in different countries about narratives in the field of education (CLANDININ & CONNELLY, 1998, 2000) and in applied linguistics (VAN DIJK, 1993; TELLES, 2002; PAVLENKO, 2007; KAJALA, MENEZES & BARCELOS, 2008; FERREIRA, 2009; NORTON & EARLY, 2011; BARKHUIZEN, 2011; BARKHUIZEN, BENSON & CHIK, 2014), which demonstrate the importance of narrative research and autobiographical narrative research.

As explained in the previous section, I will use Critical Race Theory (CRT) as a framework to analyse the autobiographical narratives of the teachers. In the process of my analysis I worked with the data in different phases. In the first phase I read the 32 teachers' autobiographical narratives and I coded them following what Corbin & Strauss (1990) have to say about themes and the coding of data. In the second phase, I re-read the autobiographies and separated them into themes so that I could answer the research questions, and in the third phase I analysed them. Due to ethical considerations I will be using codes to identify each teacher and the codes are as follows: T1 (teacher 1), BF (black female), MRF (mixed race female), WF (white female), WM (white male), PT (Portuguese teacher),

EFLT (English as a foreign language teacher), SFLT (Spanish as a foreign language teacher) and FFLT (French as a foreign language teacher).

Language teachers encountering about race and racism: counterstories

Counter-storytelling is a means of exposing and critiquing normalized dialogues that perpetuate racial stereotypes. The use of counterstories allows for the challenging of privileged discourses, the discourses of the majority, therefore, serving as a means for giving voice to marginalized groups. (DECUIR & DIXSON, 2004, p. 27)

This section discusses how the language teachers who participated in this research first encountered racism in their own lives. Some of them discovered about racism in their own home, or in school as a child, as we can see below:

I was introduced to racism at home. [...] My grandfather was black, but my mother denies her own origins. I say this because of the way she vehemently asserts that blacks are worthless; they just cause problems and do bad things. She also used a series of [racial] expletives that I heard throughout my life. (T9, WF, PT)

Well, as I'm a black woman, it wasn't very difficult for me to be aware of the existence of racism. Since I started going to school, even in pre-school, I was already aware that no classmates approached me. Besides being black, I was poor. My mother was very sick, but she always worked to keep the house, she always worked extra hours to increase the family income. She always kept us in school. In order for me to go to nursery school I had to spend the week at the home of an aunt who lived near that particular school. I never had a very close relationship with my mother because she was always working and when she was at home she did sewing jobs for people. She had no time for long conversations; she was very affectionate but she didn't have enough time to discuss issues such as racism. However, she was always very present in the school, I mean when she was asked to attend meetings. (T10, BF, SFLT)

Racism was the conflict that I was talking about. I encountered it as soon as I left my mother's womb. When my father saw me for the first time in the maternity hospital he told my mother that he disowned me from that moment because she was not able to have a white daughter, since all my siblings (three) were born black, like our father [...] From then on I started to notice all the overt and all the subtle racist attitudes. Being a black man or woman enables you recognise racism and prejudice, often simply through looks. (T30, BF, FFLT)

The narratives of Teachers 9, 10 and 30 shows a common pattern about experiencing racism in their own homes and also some experiences

of black teachers, whose own black relatives made negative comments about race. Brasil (2005, p.16) argues that it is incorrect to state that black people are racist against their own race and that this should be understood instead as the result of a whitening ideology that emphasises the social privileges of being white. Brasil (2005) goes on to assert that:

It is worth remembering that in the post-abolition period policies were formulated aimed to whiten the population by eliminating the symbolic and material presence of black people. Thus, it is possible that black people may be influenced by the ideology of whitening and they may tend to reproduce the prejudices of which they are victims. Racism leaves a negative influence on the subjectivity of black people and also on those who discriminate against them. (BRASIL, 2005, p. 16)

The ideology of whitening that Brasil (2005) refers to above, also has an impact on the identity of white people, who continue to say things and take actions that put black people in less privileged positions, as shown in the narratives by Teachers 1, 13 and 16 that follow:

I can't really tell you when I first became aware of the existence of racism: I just know that I repeated songs, rhymes and sayings that they taught me when I was a kid, like "don't go upstairs or the black bogeyman will get you". (T1, WF, FFLT)

From childhood, I always heard and saw discrimination as regards race, either in jokes and/or anecdotes where the "guilty" person was almost always black [...] In my municipal elementary school, I remember an incident involving two students. They were siblings, a boy and a girl, both black, from a dysfunctional family situation and working class. Those were the two reasons why they were ridiculed by some classmates because (the two factors were not necessarily related). They had already had to repeat the year and they lived in an underprivileged part of the city. I remember that even though we were children aged about seven, racial segregation was already within the classroom; there was a distancing between "us whites" and them. (T13, WM, FFLT)

I think that I had already realised that there was prejudice in my family as a child, even without knowing what to call it. When my grandfather, who was of German descent and who was very strict, instructed us to do something he would add "and I don't want done in a black [sub-standard] way" [...] So I think I started to realise that prejudice existed and that it was something significant. These types of issues (all kinds of prejudice) are now being addressed more openly in the media and it made me see a different reality to that which I had experienced. (T16, BF, EFLT)

The preceding narratives show the voices of people who were taught as children that being black meant being ugly, that black people should be feared, that black people could be joked about, called names, belittled, made to feel guilty about things that they didn't do, and told that what they

did was not correct or not good enough. These narratives clearly show the privilege of being white in Brazilian society and are evidence of attitudes of white supremacy (GILLBORN, 2009); they also show who has the power to have their voices heard in Brazil. Similar experiences can be found in studies by Bell (2003); Ferreira (2009); Milner (2010). In the following narratives, teachers 31, 12 and 4 talk about the issue of whiteness as a property (LEONARDO, 2002; DECUIR AND DIXSON, 2004;) and also about the experience of living in a colour-blind society (FERREIRA, 2011; LADSON-BILLINGS, 1998). The narratives of Teachers 31 and 12 that follow, show the privilege of being white:

I was always described as being blonde with blue eyes when I was growing up. I never noticed the importance and relevance of discussing issues related to racism. I confess that I didn't even think about this subject because I was living in a comfort zone; the stereotypes that come to mind when you think about someone with the physical characteristics I have described above are largely positive. [...] Reflecting about how I first realised that racism exists, I think that it came about through the media; I saw news about prejudice and racism, [...]. Another point to consider is that the opinions of parents are ultimately the benchmark for children. I think that even seeing situations of prejudice and racism this could mean that some people would think that they were acceptable, perhaps going along with the views of their own family. (T31, WF, EFLT)

[...] It's difficult to admit that, in some ways, we live in a country that is dominated by the idea that Brazil is a white society. I thought that this problem had already been completely resolved. However, I notice that there are still some traces of racist attitudes. I always realised that racism existed, but it is very polemical to discuss the issue. In all social spaces there is always someone saying that whenever something is done wrongly, it is because it was a black person was responsible. Also people often use expressions that are connected to racial segregation. (T120, WM, EFLT)

When I started doing teacher training and working with students in the classroom, I began to really realise that there is still racism in our country even though many people tend to say that there is no colour prejudice in our society. I realised that many children were discriminated against because of their colour. (T4, MRF, EFLT)

These narratives show that, for those who have the privilege of being white, things are seen from a different perspective. Bell's comment below (2003) echoes the experiences of some of the narratives discussed in this section.

When white respondents told stories about what they learned from their parents, or about what they as parents teach their children, very few articulated stories of overt training in racism. More often they described a complicated blend of mixed messages, evasions and distortions that nevertheless communicate a coherent ideology of color-blindness. (BELL, 2003, p.15)

Reflections on the racial identity of language teachers

When we look at the role of storytelling in both CRT and TESOL, the notion of identity is not a fixed essence, but rather an assemblage of positions, narratives, and discourses constructed from relationships, experiences, and individual positionality. (LIGGET, 2014, p. 118)

In this section I discuss the teachers' narratives, which had an impact, in one way or another, on their perceptions about their own racial identity. The narrative of Teacher 25 that follows, shows that for this particular black teacher, even though she was more qualified than the other person who was being interviewed for the job, it was clear that the choice of who was eventually offered the job was based on race, and whiteness as a property. The discourse of whiteness is explicit in the narrative of Teacher 25. Decuir & Dixson (2004) argue that whiteness is one of the tenets of CRT that can be used in the field of education.

Once, I went to a job interview and there was another [white] girl there. I clearly felt the difference in treatment between us. I was much more qualified for the vacancy; however I was not selected. I felt during the conversation with the interviewer that there was no way that they were not going to offer me the job. (T25, BF, EFLT)

This experience had a big impact on the identity of Teacher 25 as a future teacher, on her own self esteem, and in relation to her potential access to all sorts of capital (economic, cultural, and social) that she would have had if she had been given the job that she applied for. What is important here, is allowing her to make her voice heard in relation to this experience. According to Dixson & Rousseau, "We should make clear, however, that the use of the term 'voice' in the singular does not imply the belief that there exists a single common voice for all persons of colour. The stories of individuals will differ". (DIXSON & ROUSSEAU, 2005, p. 11). The narrative of Teacher 30 that follows shows how she encountered racism in her own home.

When I was very small, for several months, my father was always looking at the tips of my fingers to see if they would get any darker, while my mother, without him knowing, tied my nose with a clothespin or squeezed my nose three times in the morning and three times before I went to sleep, to make it thinner. She justifies this, even to this day, by saying that she did this to all my brothers and that at that time all mothers did this to their children, for their own good, because having a flat or a wide nose meant being teased for life and made it hard to date or get married. She also said that a flat or wide nose was not pretty. (T30, BF, FFLT)

It is clear from the narrative of Teacher 30 that her own identity was heavily influenced by a standard of beauty which upheld whiteness as the ideal. The two narratives that follow from Teachers 17 and 29 discuss the discourse of colour-blindness experienced by white teachers:

Having lived in a family surrounded by racism, for a long time I thought that it was all very natural and normal. Individuals are socially and historically constructed and I've always been surrounded by information that told me that black people are inferior. [...] Because I don't have black skin myself I have never personally suffered from any form of racism, so it's very easy to ignore the issue when it doesn't affect you directly. (T17, WF, PT)

My father was a racist, to such an extent that his behaviour was sometimes ridiculous. He often had to deal with something important, some business, signing a document etc. If he met a black person as he was leaving home, especially if it was a black woman, he would come home and say a prayer before going out again. In his twisted mind he believed that this was a harbinger of something negative, he associated the colour of the person with negativity. For a long time, especially in my childhood, I also thought that his view of black people, and his prejudice, was normal, because of years of living in contact with those views. (T29, WF, EFLT)

The narratives above are important because they enable us to understand how being overtly racist can be seen as "normal"; these teachers clearly did not have access to counter-narratives in their own homes. The experiences recounted by these teachers happened to them when they were children, or as adults, but they still remember them vividly. Their experiences seem to echo similar experiences mentioned in research by Bell (2003):

Another interesting characteristic of the counter-narrative stories was their timelessness. Some stories were clearly recent, while others recalled experiences from years ago. These stories about long ago incidents were frequently told not as past history that is over and finished, but as encapsulating lived experience up to and through the present time. Respondents offered such stories as emblematic tales that bridge past and present to illustrate the continuities of racism in contemporary daily life. (BELL, 2003, p. 9)

The counter-narratives highlighted in this section show that race and racism is very present in the experiences of Black and White teachers.

Reflections on the roles of teachers both in teaching and as researchers in the field of language education

[...] issues of race address power, identity, subjectivity, and social (in) justice, which are vital to all aspects of second language education. (KUBOTA & LIN, 2009, p. 1)

Teacher 26 was a pedagogical coordinator in a school and in charge of teachers when she had the following experience:

I heard a commotion coming from one of the rooms on the second floor and then some students appeared who were quite upset. They asked me to go up because something awful was happening in their class room. When I arrived, I ran into an astonishing scene: one of the students was quarrelling with a Biology teacher, who was black, and she [the teacher] was visibly upset. She was crying and yelling at some boys who were not intimidated by her in the slightest. One of them was abusing her all the time and some of the others were joining in. Some of the students tried to calm the teacher and others booed, whistled and joined in the argument. Keila, the teacher could not speak because she was so nervous. I asked her to go away with another teacher, who had possibly heard what had happened and I stayed with the class to try and find out what had happened. The students explained to me that for a long time some of their fellow students had been tormenting the teacher because of her colour, but she went along with the joke and she never complained about it. But on that particular day, while the teacher was talking about evolution, one of the boys started saying that the teacher had not evolved and that she was still a “monkey”. The teacher could not control herself and she started hitting the student. I did not know what to do. I never imagined that in this day and age racial abuse like this could still happen. I called an inspector to supervise the students and I went downstairs to talk to the teacher. She said that she should not have let things get to that point, she should have put an end to those jokes that were in bad taste, and she should have advised the school directors. It was then that I got another shock: the teacher had already discussed the ongoing problem with the school coordinator, before speaking to me, and the coordinator had made similar bad taste jokes. Consequently, she had decided to keep quiet and to deal with the problem alone because she was a substitute teacher and she really needed that job. I immediately called the families of the students involved and encouraged her to make a police report. (T26, WF, EFLT)

Teacher 26 recounts an experience of explicit racism that happened to her colleague. This disturbing experience shows that it is extremely important that teachers are educated to know how to deal with situations like that faced by her colleague. In relation to the example given by teacher 26 Liggett (2014) claims that “[...] the historical context that frames discourse around English language education, and how this context overlaps with race, racial identity, and racialisation” (LIGGETT, 2014, 122). Although the experience mentioned by Teacher 26, who is a teacher of English as a foreign language, did not take place in her own classroom, nevertheless, she had to resolve the situation. The experiences of narratives of Teachers 18 and 27 that follow seem to confirm what Teacher 26 mentions. Racism is endemic and it is everywhere, which is one of the main tenets of CRT (LADSON-BILLINGS, 1998):

I have noticed that early in the school year, when there is an Afro-descendant student in the class, it usually takes a little longer for them to make friends. This year, I have a student who took almost the whole of the first term before he started playing with other students during breaks and during class he hardly spoke, and only when he was directly asked to participate. So I started making the students work in groups and I noticed that he started to talk more and to play with other students in the playground. (T18, WF, EFLT)

By paying more attention to the kind of conversation that occurs between teachers in meetings, in moments of relaxation, such as recess and breaks, and even in class councils, the sad reality of their mockery and intolerance of colleagues and students can be seen [...] For example, I had not stopped to think that the silence of teachers in the classroom in the face of students using nicknames, making jokes in bad taste etc. can reinforce prejudices, and that the attitude of teachers in the face of such conflicts should be cautious and conciliatory without reinforcing stereotypes or prejudices. These are questions that make all the difference in the classroom and subsequently they will make a difference in society. (T27, WF, EFLT)

These narratives from Teachers 18 and 27 refer to their experiences with the issues of race inside their classes, which are experiences that intersect language education and racism. This demonstrates that language teachers need to be prepared to deal with issues of race in the school environment and where they work. Pennycook (2001) is an applied linguist and he considers that language is political and that it is embodied with power “in relation to questions of class, race, gender, ethnicity, sexuality, and so on [...]” (PENNYCOOK, 2001, p. 135). Pennycook’s comment shows that once teachers are prepared and aware that teaching a language is connected with relating that language to issues of power that also intersect with race, then those teachers can have different views about the role of teaching a language and also conducting researching about that language. This is shown in the narratives from Teachers 11, 22, 6 and 25 that follow:

Through reading and discussions I am now able to perceive issues of prejudice and racism, through language, gestures and even through silences. I realise that racism is present everywhere, between men and women, blacks and whites, between social classes, in the media (TV soap operas, cartoons), in jokes, nicknames, etc. (T11, WF, SFLT)

Following my studies, I had the great pleasure of doing a course within my MA that addressed the issue of racism. This prompted me to work with this issue in school, in the classrooms, towards a just and necessary equality among students. The course gave us directions to give voices to prejudiced students, to empower them to defend their rights and to be aware of their importance in the world as citizens. (T22, MRF, SFLT)

The main reason why I decided to carry out research on the issue of race was the fact that I worked with students who were of German descent and I noticed how Eurocentric culture is strong in the city where I live. I also

realised that we need to rethink our concepts of culture and society. [...] My childhood friends still think that marrying a black person is out of the question. I still hear students saying that blacks are worse workers than whites. At home I still hear derogatory remarks about blacks and about women. Through discussions in my MA course, as well as readings and research on the topic, my outlook changed a lot. It is fundamental to understand how we are conditioned to be racist from an early age and it is crucial to learn to deal with the situations involving racism that we experience on a daily basis [...]. When I see racist behaviour I feel as offended as a black person, in the same way that I feel offended when I see prejudice against women, the poor, etc. It is increasingly difficult to live in this society and it's getting worse. (T6, WF, EFLT)

After having done my teacher training course I feel more aware and able to defend my point of view. (T25, BF, EFLT)

Pennycook (2010) observes that '[...] when we look at language as a local practice [...], we can start to see how locality is about much more than merely being in a location; rather, it is about the becoming of place' (PENNYCOOK, 2010, p. 14). This seems to be reflected in the narratives of Teachers 11, 22, 6 and 25 above, who understand that their role of teaching a language and researching the issue of race in the field of language and applied linguistics changed after they were able to reflect about racism in their social practices; this changed their way of seeing the interrelationship between language education and the possibilities of researching in the field of social identities of race. I agree with Pennycook (2010) when he claims that:

Local landscape are not blank canvases or spatial contexts but integrative and invented environments. The importance of movement, of interactive spaces, leads us into an understanding of locality as a dynamic place. (PENNYCOOK, 2010, p. 14)

Consequently, whether the language that is taught in Brazil is Portuguese, English as a foreign language, Spanish as a foreign language or French as a foreign language, as was the case with the teachers who participated in this research, their experiences with race and racism shows that these themes are issues for the "local practice" to address. These issues need to be addressed within the context of teacher education courses. This is of fundamental importance because when teachers face the experiences outlined in the narratives above in their local practices they will be better prepared to understand the interrelationship between language education and race and have a strategy to address that issue.

Race and racism in language teachers' private lives

“While stories about race and racism may derive from individual experiences, they also communicate cultural assumptions and habits of thinking that transcend the individual” (BELL, 2003, p. 4)

The extract below is from a long narrative, in which the teacher starts by saying that her (white) daughter verbally offended a black neighbour's child several times when the two children were playing together. Teacher 8 explains what then happened:

I took my daughter home and tried to show her how much she had hurt the other girl, who up until then had been her friend. I was pregnant with my second child. I reminded her that her grandfather was black and that her favourite aunt was the same colour as the little girl that she had offended. I reminded her that my baby that would be born soon might be the same colour and that she would not like to see her future brother or sister to be humiliated. She listened to me very seriously and promised that he would not do it anymore and that she would apologise to her classmate. The next day they were both playing happily together again. (T8, WF, PT)
I don't want my children to hear their grandfather or any other black person being called a “monkey”. Respect and tolerance must be the basis of human development. (T15, WF, EFLT)

These narrative from Teachers 8 and 15, clearly demonstrate that experiences of race and racism go far beyond the classroom. However, the school environment is one of the places where teachers and educators can address those issues and provide alternatives that are more directed towards social justice.

Final considerations

I will now answer the research questions I posed at the start of this article. As the narratives show, these teachers found out about the existence of racism in their homes, with their family, in their schools as students, and in their schools as teachers.

The narratives demonstrate that it was the various experiences that the teachers had in their homes, schools, and the contact that they had with race and racism, that made them reflect on the own racial identities. These experiences changed the way that they see black and white people and it took them time to reflect and reconstruct the way that they thought about racial identity. The way that they viewed racial identity was constructed *for* them and not *by* them. The experiences of both black and white teachers that they shared with each other during the course allowed them to learn with each other about the painful experiences that racism can provoke. It

took them time to deconstruct the views about black people that had been constructed for them.

From these narratives it seems that if language teachers are allowed the time and the opportunity to reflect on these issues then they can make changes in their classroom environment and also in their private lives. This research shows that using autobiographical narratives in research related to race and racism can bring about such reflection and that it can also prepare language teachers to understand how to use Federal Law 10.639 in a way that can consider the needs and aspirations of students of all races within the school environment.

References

- Ajayi, L. (2011). Exploring how ESL teachers relate their ethnic and social backgrounds to practice. *Race Ethnicity and Education* 14 (2), 253-275.
- Bamberg, M. (2006) Stories: Big or small: Why do we care? *Narrative inquiry*, v. 16, n. 1, p. 139-147.
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *Tesol Quarterly* 45 (3), 391-414.
- Barkhuizen, G (2013). *Narrative research in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barkhuizen, G; Benson, P.; Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. London: Routledge.
- Barros, J. S. (2013). Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira. Brasília, MA *dissertation*. Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, DF.
- Bell, J. S. (2002). Narrative research in TESOL: Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL quarterly* 36 (2), 207-213.
- Bell, L. A. (2003). Telling tales: what stories can teach us about racism. *Race Ethnicity and Education*, 6 (1), 3-28.
- Benson, P., & Nunan. D. (2005) *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brasil. (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para A Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria Especial de política de Promoção de Igualdade Racial, MEC Ministério da Educação.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (1998). Personal experience methods. In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*, (pp.150-158). London: Sage Publications.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. 1990. Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- Decuir, J. T., & Dixon, A. D. ‘So When It Comes Out, They Aren’t That Surprised That It Is There’: Using Critical Race Theory as a Tool of Analysis of Race and Racism in Education”. *Educational Researcher*, 33 (5), 26-31.
- Delgado, R, & Stefancic. J. (2000). Introduction. In R. Delgado, & J. Stefancic (Eds.) *Critical Race Theory: The Cutting Edge*, (pp. xv-xix). Philadelphia: Temple University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California; London: Sage.
- Dias, R. S. (2013). Desafios enfrentados por alunos de classes sociais menos favorecidas rumo à aprendizagem de inglês: uma questão de identidades. *MA dissertation*, Linguística Aplicada, Brasília, DF, Brasil.
- Dixon, A. D., & Rousseau. C. K. (2005). And we are still not saved: Critical race theory in education ten years later. *Race ethnicity and education* 8(1), 7-27.
- Ferreira, A. J. (2004). Addressing ‘race’/ethnicity in Brazilian Schools: A study of EFL teachers. *PhD thesis*. University of London, Institute of Education. London.
- Ferreira, A. J. (2006). Formação de professores de língua inglesa e o prepara para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Línguas & Letras* 7(12), 171-187.
- Ferreira, A. J. (2007). “What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?” *Linguagem & Ensino* 10(1), 211-233.
- Ferreira, A. J.. (2008). Limites, desafios e possibilidades para aplicação de estratégias anti-racistas e da Lei Federal nº 10.639/2003.” In A. J. Ferreira (Ed.). *PEAB - Projeto de Estudos Afro-Brasileiros: Contexto, Pesquisas e Relatos de Experiências.*, (pp. 47-60). Cascavel: Unioeste.
- Ferreira, A. J. (2011). *Addressing Race/Ethnicity in Brazilian Schools: A Critical Race Theory Perspective*. Seattle, WA, USA: CreateSpace.
- Ferreira, A. J. (2012a). *Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas Pedagógicas em sala de aula de Línguas e Formação de Professores/as*. Campinas: Pontes Editores.

- Ferreira, A. J. (2012b). Identidades Sociais de Raça no Livro Didático de Inglês Mais Vendido no Brasil. In R. A. Harmuch, & P. B. O. Saleh (Eds.). *Identidade e Subjetividade: Configurações Contemporâneas*, (pp. 99-114), Campinas: Mercado de Letras.
- Ferreira, A. J. (2014). Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. *Revista Da ABPN*, 6 (14), 236-263.
- Ferreira, A. J. (2015a). Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto.
- Ferreira, A. J. (2015b). (Org.). Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Ferreira, A. J. & Ferreira, S. A. (2011). Raça/etnia, gênero e suas implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas. *RevLet - Revista Virtual de Letras*, 3(2), 114-129.
- Ferreira, A. J.. & Camargo, M. (2014). O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. *Revista da ABPN*, 6(12), 177-202.
- Gillborn, D. (2009). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory, and education reform. In E. Taylor, David G., and G. Ladson-Billings (Eds.), *Foundations of critical race theory in education*, (pp. 51-72). New York: Routledge.
- Gomes, N. L. (2003). Educação, Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa* 29(1), 167-182.
- Ibrahim, A., & El Karim M. (1999). Becoming black: Rap and hip-hop, race, gender, identity, and the politics of ESL learning. *Tesol Quarterly* 33(3), 349-369.
- Johnson Lachuk, A. S., & Mosley, M.. (2012). Us & Them? Entering a three-dimensional narrative inquiry space with white pre-service teachers to explore race, racism, and anti-racism. *Race Ethnicity and Education* 15(3), 311-330.
- Jorge, M. L. S. (2012). Critical Literacy, Foreign Language Teaching and the Education about Race Relations in Brazil. *The Latin Americanist* 4, 79-90.
- Kubota, R. (2002). (Un)Raveling Racism in a Nice Field Like TESOL. *Tesol Quarterly* 36(1), 84-92.
- Kubota, R., & Lin., A. (2006). Race and TESOL: Introduction to concepts and theories. *Tesol Quarterly* 40(3), 471-493.

Kubota, R., & Lin, A. (2009). Race, Culture, and Identities in Second Language Education: Introduction to Research and Practice. In R. Kubota, & A. Lin (Eds.). *Race, culture and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*, (pp. 1-23). London: Routledge.

Kubota, R.. (2015). Race and language learning in multicultural Canada: towards critical antiracism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36 (1), 1-10.

Ladson-Billings, G, & Tate. W. F. (1995). Towards a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record* 97(1), 47-67.

Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *Qualitative studies in Education* 11(1), 7-24.

Leonardo, Z. (2002). The Souls of White Folk: Critical pedagogy, whiteness studies, and globalisation discourse. *Race Ethnicity and Education* 5(1), 29-50.

Liggett, T. (2014). The Mapping of a Framework: Critical Race Theory and TESOL. *The Urban Review* 46(1), 112-124.

Luke, A. (2009). Race and Language as Capital in School: A Sociological template for language-education reform". In R. Kubota, & A. Lin.(Eds.) *Race, culture and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*, (pp. 286-308). London: Routledge.

Marx, S, & Pennington. J. (2003). Pedagogies of critical race theory: experimentations with white pre-service teachers. *Qualitative studies in Education* 16(1), 91-110.

Michael-Luna, S. (2009). Narratives in the Wild: Unpacking Critical Race Theory Methodology for Early Childhood Bilingual Education. In R. Kubota, & A. Lin. *Culture and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*, (pp. 1-23). London: Routledge.

Milner, R. H. (2010). Race, narrative inquiry, and self-study in curriculum and teacher education. In R. H (Ed.) Milner *Culture, curriculum, and identity in education*, (pp. 181-206). New York: Palgrave Macmillan.

Milner, R. H. (2013). Counter-narrative as method: race, policy and research for teacher education,. *Race Ethnicity and Education* 16(3), 536-561.

Mitchell, K. (2013). Race, difference, meritocracy, and English: Majoritarian stories in the education of secondary multilingual learners. *Race Ethnicity and Education*, 16(3), 339-364.

Moita Lopes, L. P. (2002). *Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: SP: Mercado de Letras.

- Motha, S. (2006). Racializing ESOL Teacher Identities in US K12 Public Schools. *Tesol Quarterly* 40(3), 495-518.
- Norton, B. (2011). Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. *Tesol Quarterly* 45(3), 415-439.
- Paixão, M, J. P., Rossetto, I., Montovanele, F. & Carvano, L. M. (2010). *Relatório Anual Das Desigualdades Raciais No Brasil; 2009-2010. Laboratório De Análises Econômicas, Históricas, Sociais E Estatísticas Das Relações Raciais (Laeser)*. Rio de Janeiro: Garamond Editora.
- Parker, L., & Stovall. D. O. (2004). Actions Following Words: Critical race theory connects to critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory* 36(2), 167-182.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics* 28(2), 163-188.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers LEA.
- Pennycook, A. (2010). Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics* 33(2), 16.1-16.16.
- Pessoa, R. R. 2014. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*: 14(2), 353-372.
- Romero, T. R. S, (Ed.). (2010). *Autobiografias na (Re) Constituição de Identidades de Professores de Línguas: O Olhar Reflexivo*. Campinas: Pontes Editores.
- Ruecker, T. (2011). Challenging the native and non-native English speaker hierarchy in ELT: New directions from race theory. *Critical Inquiry in Language Studies* 8(4), 400-422.
- Santos, J. S. (2011). Raça/Etnia, Cultura, Identidade e o Professor na aplicação da Lei nº 10639/03 em aulas de língua inglesa: como? *Mestrado Dissertação*. Departamento de Ciências Humanas. Salvador, Universidade do Estado da Bahia, UNEB.
- Silva, P. A. (2009). Reflexões Sobre Raça e Racismo em Sala de Aula: Uma Pesquisa com duas professoras de inglês negras. Faculdade de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. *Mestrado dissertação*. Goiás, Universidade Federal de Goiás.
- Telles, J. A. (2002). A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação de professores de línguas. In T. Gimenez (Ed.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*, (pp. 15-38). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.

Tsui, A. B. M. (2007). Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher. *Tesol Quarterly* 41(4), 657-680.

van Dijk, T. A. (1993). Stories and Racism. In D, Mumby. *Narrative and social control*, (pp. 121-142). Newbury Park, CA: Sage.

‘Nuvens negras’ sob os céus claros e eugênicos na construção identitária da *Canaã* ou da pátria amada brasil

‘Black clouds’ under clear and eugenic skies in the construction of the identity of *Canaã* or the beloved brazil

Marcos Teixeira de Souza*
IUPERJ

*Doutorando em Sociologia – Iuperj. Membro pesquisador do Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA. E-mail: prof1marcos@hotmail.com

Resumo: O processo de construção da *identidade nacional* no Brasil envolve diversas questões, entre elas as supostas teorias raciais que circularam no Brasil no final do século XIX e início do século XX. Quanto a isto, é importante entender quais categorias e discursos moldam nossa realidade como nação e sentenciam determinados grupos a viverem à margem da história. O pensamento de Arthur de Gobineau e de Francis Galton, entre outros nomes, sobre *raça* como um ingrediente importante para o desenvolvimento social de uma nação influencia nossa intelectualidade. O romance *Canaã* (1902), escrito por Graça Aranha, ilustra bem este panorama ou parte dele.

Palavras-chave: Gobineau. Eugenia. Identidade nacional. *Canaã*.

Abstract: The process of the construction of national identity in Brazil involves several factors, including the racial theories which circulated in Brazil in the nineteenth century and the beginning of the twentieth century. In this respect, it is important to understand which categories and discourses have shaped the reality of Brazil as a nation and also condemn certain groups to live on the margins of history. The theories of Arthur de Gobineau and Francis Galton, among others, regarding race as an important ingredient in the social development of a nation influenced the Brazilian intelligentsia. The novel *Canaã* (1902) by Graça Aranha exemplifies this panorama.

Keywords: Gobineau. Eugenics. National identity. *Canaã*.

Introdução

Muitos dos valores sociais, culturais e identitários do Brasil das últimas décadas do século XX e das primeiras décadas do século XXI foram construídos, postos e impostos em razão de acontecimentos no Brasil colonial, monárquico e recém-republicano. É recorrente assim, não sem sentido, olhar quais e como determinadas ideologias perpassaram o processo de formação da identidade nacional brasileira, ante certos dilemas e problemáticas do presente, revisitando esses períodos para entender as construções identitárias, e ler nas linhas e entrelinhas da História do Brasil os diversos rostos e contribuições que deram cores e culturas a esta nação.

Além do aspecto de retornar ao passado dos acontecimentos internos, deve-se contextualizar o Brasil no mundo, principalmente diante das nações influentes em sua formação identitária, e buscar as ideologias estrangeiras, de cunho social, político, cultural, étnico, que marcaram e marcam a nação brasileira. Neste sentido, o presente artigo pretende pontuar alguns aspectos do pensamento sobre *raça* no Brasil, tendo como pano de fundo o romance *Canaã*, de Graça Aranha, publicado em 1902.

Do estudo da formação da nossa dita *identidade nacional* emergem muitos temas e debates, não poucos conflitos abertos e silenciosos, os quais ora se calam, ora se avivam na sociedade em meio a buscas por resposta ou respostas consistentes para a problemática não só da identidade do que seja brasileiro, mas também do que não seja brasileiro. Sob este prisma, falar em *identidade nacional* envolve classificar e hierarquizar comportamentos, falas, expressões culturais, etc., que se julgam pertencentes a *nós*, em detrimento do dito *outro*. Tendo como pano de fundo uma discussão sobre como as nações foram construindo suas respectivas identidades, bem como os indivíduos estão conformes a essas construções, Stuart Hall (2006), em *A identidade cultural na pós-modernidade*, afirma que:

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglêsidade” (*Englishness*) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. (HALL, 2006, p. 49).

Hall assim elabora a tese de que a identidade não é algo estático, fixo, imutável. Ao contrário, tem-se um processo permanente de construção e reconstrução da identidade, sendo a cultura um elemento muito presente. Partindo desta posição de Hall (2006), em torno da chamada *identidade nacional* que se engendra nos indivíduos e nas sociedades como portadora de um conjunto de significados, e não inata, algumas perguntas,

olhando para o Brasil, fazem-se oportunas: o que nos faz brasileiro? O que nos identifica como brasileiro? Quem é o brasileiro?

Responder ou discutir tais perguntas tem sido o objeto de estudo de muitos sociólogos, antropólogos, entre outros especialistas das ciências sociais e humanas, principalmente a partir do século XIX. Manuel Bonfim, Darcy Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Roberto DaMatta, entre tantos outros, tentaram elucidar ou, pelo menos, descrever alguns dos rostos deste Brasil diverso. Na obra *Cultura brasileira e identidade nacional* (1985), Renato Ortiz diz: “O tema da cultura brasileira e da identidade nacional é um antigo debate que se trava no Brasil. No entanto, ele permanece atual até hoje, constituindo uma espécie de subsolo estrutural que alimenta toda discussão em torno do que é nacional.” (ORTIZ, 1985, p. 7).

Este subsolo estrutural que Ortiz menciona se deu em torno de diversos debates intelectuais de autores como Sílvio Romero, Nina Rodrigues, entre outros pensadores, cujos olhares se voltaram para as temáticas de meio, raça, miscigenação, embranquecimento, etc. Este antigo debate a que alude atravessa nossa literatura, e tal pode ser vista como um instrumento importante para entender como nossa identidade foi e é forjada em meio ao escravismo, à imigração, aos projetos de poder, etc. Recepções e tratamentos diferenciados em relação aos negros, aos europeus e aos indígenas, entre outros grupos, legaram muitos reflexos na construção da identidade nacional.

Muitos interesses socioeconômicos e ideológicos fomentaram teorias raciais do que era *bom* ou *ruim* para a sociedade brasileira, do que era aceito ou rejeitado, sobretudo nas duas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX. Para compreender essas teorias raciais e suas dinâmicas sociais e políticas na sociedade brasileira, convém, antes, identificar alguns dos principais acontecimentos e ideologias raciais, entre a segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, emergentes em outros países e influentes no pensamento racial, político e intelectual no Brasil.

Gobinismo e eugenismo: marcas influentes no pensamento racial brasileiro

A máxima de que o brasileiro tem mania de imitar o que outras nações fazem pode não proceder em todos os casos, mas no que se refere à questão racial, pelo menos num momento, teve essa máxima como fato: a importação de teorias raciais.

Dentre talvez os precursores estrangeiros de teorias raciais junto à elite política e intelectual brasileira, Joseph Arthur Gobineau (1816-1882), mais conhecido como Conde Gobineau, com sua obra *Essai sur l'inégalité*

des races humaines (Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas, 1855), assumiu um papel marcante na propagação da tese da superioridade da raça¹ branca sobre as demais raças, em especial a negra.

Com Gobineau, a elite brasileira, majoritariamente branca, encontrou um suporte científico para se sobrepor aos negros da pré e pós-abolição, legitimar e manter seu poder na sociedade brasileira, desdizendo na prática o sentimento de brancos e negros igualmente cidadãos, ainda que, no discurso, muitas vezes se pregasse o fortalecimento da nação com o fim da escravidão.

A influência de Gobineau não se deu no Brasil somente pela obra supracitada e teorização racista, mas também pela sua curta estada no Brasil, na função de diplomata, e pela amizade com D. Pedro II, com quem trocara correspondência.

Laura Moutinho (2004), na obra *Razão, "cor" e desejo*, ao mapear em seu segundo capítulo autores clássicos e influentes na historiografia brasileira, no tocante à racialidade, refere o breve período em que Gobineau morou no Brasil e a proximidade do diplomata com Dom Pedro II:

Esse autor, principal artífice das teses sobre a degenerescência da "mistura" entre "raças", viveu no Brasil por um ano e dois meses no final do século passado. Como pode ser depreendido da citação anteriormente, não simpatizou com os brasileiros – a quem chamava de malandros e degenerados – mas foi, no entanto, um grande amigo do Imperador Pedro II – um ariano legítimo que é igualmente inteligente e erudito, na visão do nobre francês. (MOUTINHO, 2004, p. 56).

Além das teorias racistas de Gobineau, veiculadas no *Essai sur l'inégalité des races humaines*, outra referência teórica estrangeira que marcou a elite intelectual e política do Brasil foi a de Francis Galton (1822-1911), cujo nome se tornou conhecido, não só no Brasil mas no mundo, pelo neologismo *eugenia*: "Galton definiu eugenia como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente."²

Nas duas primeiras décadas do século XX, os ideários da eugenia se espalharam pelo mundo, idealizando uma suposta supremacia racial, a busca de um dito *melhoramento racial*, com o objetivo de desenvolvimento das nações. Acreditava-se que nações mais fortes eram formadas por seres, eugenicamente falando, mais aptos e fortes.

No romance *Canaã* (1902), de Graça Aranha, é narrada a chegada e o estabelecimento dos alemães (e/ou pomeranos, prussianos, etc.) no solo capixaba, sendo praticamente a única obra de reconhecimento literário em nível nacional que apresenta o estado do Espírito Santo como paisagem. Segundo as historiografias literárias de Bosi (2006) e de Carvalho (1953), entre outros, este romance de Graça Aranha é tido como pré-modernista, e

¹ Termo muito utilizado à época em detrimento de grupo étnico, etnia, entre outros.

² Disponível em: <http://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm>
Acesso em: 1 jun. 2015.

encena, além deste fluxo migratório para o Espírito Santo, grandes debates da época: discussões sobre *raça*, circulantes entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, trazendo à tona fortemente uma dicotomia por meio de dois protagonistas do romance: os imigrantes *Milkau* e *Lentz*, cada qual com sua tese sobre o peso da questão racial na construção do Brasil.

Ao longo da narrativa, Milkau e Lentz vão duelar em palavras e argumentos para defender as respectivas teses sobre a questão racial no Brasil como fator de desenvolvimento ou não para a nação, a partir da imigração, da qual fazem parte. A sequência de falas a seguir ilustra bem este debate: - *Mas isto é a lei da vida e o destino fatal deste País. Nós renovaremos a Nação, nos espalharemos sobre ela, a cobriremos com os nossos corpos brancos e a engrandeceremos para a eternidade.* (ARANHA, 1982, p. 49). E em outra passagem:

- Ora – interrompeu Milkau –, tu sabes bem como se tem vencido aqui a Natureza, como o homem vai triunfando...

- Mas o que se tem feito é quase nada, e ainda assim é o esforço do europeu. O homem brasileiro não é fator do progresso: é um híbrido. E a civilização não se fará jamais nas raças inferiores. Vê, a história... (ARANHA, 1982, p. 52).

Como se constata nos fragmentos transcritos, o europeu, ou mais especificamente o homem branco, é posto como fator de desenvolvimento. Esta fala, considerada comum, exclui o negro como um dos construtores da nação. Em outra passagem, é apresentada sutilmente a distinção luz (brancura) e trevas (negrume):

Um dos erros dos intérpretes da História está no preconceito aristocrático com que concebem a ideia de raça. Ninguém, porém, até hoje soube definir a raça e ainda menos como se distinguem uma das outras; fazem-se sobre isto jogos de palavras, mas que são como estes desenhos de nuvens que ali vemos no alto, aparições fantásticas do nada... E, depois, qual é a raça privilegiada para que só ela seja o teatro e o agente da civilização? [...] O que vejo neste vasto panorama da História, para que me volto ansioso e interrogante, é a civilização, deslocando-se sem interrupção, indo de grupo a grupo, através de todas as raças, numa fatal apresentação gradual de grandes trechos da terra, à sua luz e calor... Uns se vão iluminando, enquanto outros descem às trevas... (ARANHA, 1982, p. 52).

O estabelecimento da existência de graduação de raças, basilar no pensamento eugênico, prevê o europeu como agente de desenvolvimento, em detrimento do africano (ou do negro), a quem se atribui pouca chance, a não ser na fusão com o branco.

LENTZ - Até agora não vejo probabilidade da raça negra atingir a civilização dos brancos. Jamais a África... MILKAU - O tempo da África chegará.

As raças civilizam-se pela fusão; é no encontro das raças adiantadas com as raças virgens, selvagens, que está o repouso conservador, o milagre do rejuvenescimento da civilização. O papel dos povos superiores é o instintivo impulso do desdobramento da cultura, transmitindo de corpo a corpo o produto dessa fusão que, passada a treva da gestação, leva mais longe o capital acumulado nas infinitas gerações.

[...] LENTZ - Não acredito que a fusão de espécies radicalmente incapazes resulte numa raça que se possa desenvolver a civilização. Será sempre uma cultura inferior, uma civilização de mulatos, eternos escravos em revoltas e quedas. (ARANHA, 1982, p. 52).

O debate entre Milkau e Lentz, que Graça Aranha encena neste romance, mostra uma extensa articulação de argumentos e contra-argumentos, os quais circundam o processo de formação da identidade nacional do Brasil entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Segundo Alfredo Bosi, em *História concisa da literatura brasileira* (2006):

Caberia ao romance de Lima Barreto e de Graça Aranha, ao largo ensaísmo social de Euclides, Alberto Torres, Oliveira Viana e Manuel Bonfim, e à vivência brasileira de Monteiro Lobato o papel histórico de mover as águas estagnadas da *belle époque*, revelando, antes dos modernistas, as tensões que sofria a vida nacional. (BOSI, 2006, p. 306).

De certo modo, estas temáticas postas por estes romancistas e ensaístas citados por Bosi situam-nos como uma das antessalas do eugenismo no Brasil. Em relação ao romance *Canaã*, de Graça Aranha, segundo Bosi (2006), este se deve à passagem de Graça Aranha pelas terras capixabas:

Acasos da fortuna levaram-no, jovem juiz municipal, a fixar-se por alguns meses em Porto Cachoeiro, pequena comunidade do Espírito Santo, onde predominavam imigrantes alemães. A observação da vida social, com seus patentes contrastes entre selva e cultura, trópico e mente germânica, era bem de molde a tentar um espírito propenso ao jogo de ideias e, ao mesmo tempo, sensível às formas e às vozes da paisagem. Assim nasceu *Canaã*, retrato de algumas teses em choque e deleitação romântico-naturalista das realidades vitais. A dualidade, não resolvida por um poderoso talento artístico, criou graves desequilíbrios na estrutura da obra, cujo valor, enquanto romance, é ainda hoje posto em dúvida por mais de um crítico respeitável [...] documento literário precoce, nesse sentido, o romance, embora padeça de generalizações inerentes ao estilo imaginoso do autor, projeta com nitidez um problema fundamental do século XX brasileiro, antecipando-se de muito à tomada de consciência dos modernistas. (BOSI, 2006, p. 326).

Ao longo do século XX, este problema fundamental teria um dos seus pilares no eugenismo. A criação das sociedades eugênicas em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, cuja primeira foi a Sociedade Eugênica de

São Paulo, fundada em 1918, e de congressos nacionais e internacionais, espraíram o mar nefasto do racismo sobre as etnias indígenas e negras. Surge então, neste contexto amparado por teorias racistas – as de Gobineau e de Glaton, entre outros pensadores europeus –, a concepção de que a matriz branca era sinônimo de força, de saúde, de inteligência, de aptidão para a formação de uma identidade nacional de um Brasil forte. Assim, concebe-se a ideia de embranquecer a população brasileira. Com *Canaã*, publicado em 1902, de certa forma Graça Aranha antevê um cenário eugênico, e seu romance tem o perfil de uma obra que se situa entre a Abolição e as diversas discussões em torno da *raça* levadas a efeito pela intelectualidade.

A abolição e a pós-abolição tornaram-se não só um problema político mas também uma dificuldade de percepção. Era difícil perceber o negro, secularmente visto e tido como mercadoria, agora como um cidadão ou um potencial cidadão, numa próxima ou igualitária hierarquia social em relação aos brancos. Neste contexto, a elite intelectual brasileira do fim do século XIX e começo do século XX, em geral, viu com bons olhos as teorias eugênicas e raciais ligadas à supremacia racial dos brancos sobre as demais raças.

A questão racial tal como foi colocada pelos precursores das Ciências Sociais no Brasil adquire na verdade um contorno claramente racista, mas aponta, para além desta constatação, um elemento que me parece significativo e constante na história da cultura brasileira: a problemática da identidade nacional. (ORTIZ, 1985, p. 13).

No olhar de grande parcela da elite intelectual brasileira, a Abolição significou uma ameaça, um momento de desassossego, ante um cenário de pós-abolição que permitisse um caminho de igualdade de oportunidades entre negros e brancos, tendo em vista que as teorias raciais vigentes preconizavam uma população branca como ideal de desenvolvimento, e não mulata ou negra. Assim, nessa época, a introdução de mecanismos impeditivos de ascensão ao negro na participação política foi uma das preocupações das elites políticas e intelectuais, entre as quais muitos médicos, antropólogos e juristas.

Pautadas principalmente pela ideologia gobiniana e eugênica, temerosas com os rumos da nação brasileira, o que pode ser entendido também como a construção de uma identidade nacional futura do Brasil, essas elites propagaram várias pesquisas ditas científicas sobre a suposta inferioridade do negro e sua inserção na sociedade brasileira.

Por outro lado, no ardor da formação de uma nação forte e diante do medo de uma suposta inferiorização da nação com a Abolição, as elites intelectuais viram nas tentativas de embranquecer ou, ao menos, miscigenar a população brasileira com vistas ao seu aclaramento gradativo, saídas

viáveis. Sobre isto, Olívia Maria Gomes da Cunha (2002), em sua extensa obra *Intenção e gesto. Pessoa, cor e a produção da (in)diferença no Rio de Janeiro, 1927-1942*, disserta que a eugenia esteve em voga na sociedade como um projeto contemporâneo e moderno:

Ao abordar as discussões a respeito de definições distintas acerca da formação social brasileira, diferentes 'eugenistas' depararam-se com a necessidade de enfrentar um mesmo enigma: quem são os 'brasileiros'? 'Raça', eugenia, mais enunciados, passaram a ser distintas dimensões temporais a partir das quais a sociedade brasileira poderia ser conhecida. 'Raça', por vezes, foi o termo corrente para aludir-se à história, ao passado e à herança – tudo aquilo que deveria ser esquecido, ter seus males atenuados, corrigidos e redimidos em nome de um futuro eugênico para a nação. *Eugenia* seria, ao contrário, a concretização redentora de um projeto contemporâneo e moderno, que envolveria os médicos, os educadores e os juristas, irmados na idealização e transformação de uma nação do futuro. (CUNHA, 2002, p. 242).

Para Olívia Maria Gomes da Cunha, como se vê no fragmento acima, havia, à época, uma distinção entre *raça* e *eugenia*, e entende que a última permeou ações de profissionais e de políticas públicas no sentido de 'eugenizar' o país, além do discurso eugênico, ora velado, ora aberto, que perpassava muito da produção científica brasileira, a exemplo de nomes como Raimundo Nina Rodrigues, Renato Kehl, Edgar Roquette-Pinto, entre outros intelectuais, que assumiram, direta ou indiretamente, o eugenismo no Brasil.

Adepta das teorias eugênicas, pró-branqueamento ou miscigenadoras com vistas ao desaparecimento gradual da matriz negra, esta elite branca, do fim do século XIX e das primeiras décadas do século XX, desenvolveu e apresentou estudos antropológicos, entre outras áreas do saber, seja em congressos eugênicos ou em outros espaços, procurando demonstrar, em maior ou menor grau, que a inserção do negro como um cidadão brasileiro seria um problema para o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

A Abolição em 1888 e a passagem do Brasil monárquico para republicano em 1889 pressionaram não só as elites intelectuais mas também políticas a rediscutirem a questão racial no país, obrigando-as a enxergar social e politicamente a matriz negra na sociedade, não mais como outrora, por mais de três séculos, na condição de escravo, mas, após a Abolição, na de cidadão.

Neste momento de construção e fortalecimento da República e, em face de um expressivo contingente negro liberto, porém desprovido de políticas públicas com as quais poderia usufruir de sua cidadania, tal grupo foi, intencionalmente ou não, posto à margem da dinâmica social.

À época do período de intenso tráfico e comércio de escravizados africanos, o negro era visto tão somente como uma mercadoria a ser negociada nos mercados públicos. Contudo, era de se esperar que, com o fim do trabalho escravo, os poderes políticos republicanos construíssem o ideário, não só no discurso mas também na prática, de implementar estratégias de promover igualdade ou um caminho para tal.

Porém, o que se viu foi que a Abolição no papel não fora acompanhada de uma Abolição em ações concretas promotoras de mais igualdade entre cidadãos brancos e ex-escravizados negros. Ter-se-ia assim uma Abolição de direito, mas não uma Abolição de fato.

Na contramão de uma ação política que promovesse inserção dos negros libertos, a imigração de europeus, calcada na ideologia do embranquecimento da sociedade brasileira, pressupunha o fortalecimento da nação e o aprimoramento de sua identidade nacional. Os discursos não se limitaram apenas a estudos e pesquisas acadêmicas em congressos eugênicos, mas se expandiram em áreas diversas, como a política imigratória, materializada na promoção e prática da imigração de europeus para o Brasil. No seu artigo *Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira* (2002), ao discorrer sobre as principais questões em torno da pesquisa psicossocial no Brasil, cuja categoria raça se apresentara corrente no debate nacional ou intelectual, Iray Carone afirma:

As políticas imigrantistas do Estado Brasileiro refletiam a preocupação de impedir a “decadência dos brancos” pela vitória dos mestiços através de propostas públicas de favorecimento maciço de imigrantes europeus, considerados superiores aos africanos e asiáticos. (CARONE, 2002, p. 17).

Orquestrada pela elite política brasileira, a imigração de europeus tinha alguns propósitos patentes e definidos: substituir a mão de obra africana e embranquecer a população brasileira, torná-la mais clara, epidermicamente falando, por meio da miscigenação, e assim produzir supostamente, a médio e longo prazo, uma população considerada mais forte, mais apta e mais refinada, culturalmente falando. Estas intenções, circulantes nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, são recorrentes na obra *Canaã*, de Graça Aranha, como se pôde constatar em algumas citações deste romance transcritas no presente artigo. Segundo Carone (2002):

A ideologia do branqueamento era, portanto, uma espécie de um darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da “purificação étnica”, na vitória do elemento branco sobre o negro com a vantagem adicional de produzir, pelo cruzamento inter-racial, um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras. (CARONE, 2002, p. 16).

À época, o historiador Manuel Bonfim (1868-1932), em seu livro *Brasil Nação*, editado em 1931, ironiza a inteligência dos políticos

brasileiros, achando descabida a ideia da imigração europeia como uma medida prática para efetivar as teorias eugênicas e racistas no Brasil pós-abolição, sendo a sua uma voz dissonante em meio à política imigratória de então:

No vazio da inteligência, com a grosseria das inspirações, incapazes de correspondência com a realidade, prontos a explorar o que a força e a riqueza material oferecem, os nossos dirigentes são prontos, igualmente em aceitar quantos conceitos juízos lhes deem as suas curtas leituras, desde que se acordem à insuficiência de pensamento e grosseria de propósitos que os caracterizam. Assim se explica o empenho com que apelam para a imigração, o valor que lhes dão, as estultices que repetem os interesseiros, falsos e ferozes conceitos, arguidos pela falsa ciência, a serviço do colonialismo, contra os fracos escravizados de ontem, dominados e explorados hoje, em nome de uma pretensa superioridade de raças. (BONFIM, 1996, p. 561).

A leitura de Bonfim (1996) sobre a política imigratória, que é divergente da grande maioria dos pensadores da época, talvez tenha sido uma das causas de ser um dos intérpretes do país esquecidos pela historiografia brasileira. A crítica de Bonfim era pertinente para o período e para a atualidade, quando se observa que a ausência de políticas públicas para esta população negra, na pós-abolição e início republicano, fora uma das principais razões para a manutenção da desigualdade social, pondo em situações diferenciadas brancos e negros, a favor, em geral, do primeiro grupo.

O Espírito Santo foi um dos estados que mais recebeu imigrantes europeus no século XIX, conforme relatam Oliveira (1975) e Rocha (1960). Houve a formação de colônias constituídas a partir da imigração de grupos europeus, sobretudo na região serrana capixaba e em seu entorno, onde atualmente estão os municípios de Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Venda Nova do Imigrante, entre outros.

Não é preciso lembrar novamente que Graça Aranha evoca falas de um período em que *raça* e *meio* eram elementos cruciais nas discussões sobre o desenvolvimento da nação brasileira. É nesse ponto que reside um dos méritos de *Canaã*: contracenar, à época, o embate entre favoráveis e contrários ao embranquecimento, por exemplo. Cabe considerar que ainda hoje persistem muitas imagens, crenças e falas arraigadas no tocante à noção de *raça*, e o que se vê é a atualização do tema, em especial a partir da Constituição Federal de 1988, na qual fica mais explícito o preconceito racial como crime, havendo a necessidade de os indivíduos, não raro, reconstruírem seus discursos, ainda que com as mesmas intenções preconceituosas de outrora.

Considerações Finais

A escravidão criou novos cenários políticos, sociais e culturais cujos desdobramentos estão entrelaçados na formação identitária de várias nações, quer isso seja bem visto, aceito ou escamoteado nas historiografias nacionais ou estrangeiras. Não há um caminho de retorno. A diáspora africana e a imigração europeia provocaram significativas mudanças, sem precedentes nas Américas e fora delas.

No Brasil, muito dos pensamentos sobre *raça* deriva de crenças e posicionamentos calcados em supostas teorias científicas, as quais preconizavam o homem branco como civilizado e central na construção de uma nação desenvolvida, em detrimento do negro e do indígena.

Assim, a sugestiva imagem de um país miscigenado ou plural igualitário, como alguns propalam, formada por várias *raças* em vivência pacífica, silencia ou tenta silenciar um confronto quanto à necessidade de reconhecimento de um país que se formou – e ainda se forma – alicerçado, em sua prática política e social, sobre concepções de mundo que privilegiaram uma cor de pele como ideal para o desenvolvimento e progresso da nação.

Neste sentido, *Canaã* é um entre outros romances, escritos por volta das últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX, que permite ver o panorama de ideias circulantes entre a passagem do *Brasil Império* para o *Brasil República*, momento em que a noção de construção de uma *identidade nacional* se encontrava em pauta entre elites políticas e intelectuais. As falas dos personagens citadas, entre outras, sintetizam bem que a literatura não esteve ausente deste debate.

No romance, as falas de Lentz sobre os negros, sobre o desenvolvimento ou não do país a partir da categoria *raça*, problematizam a realidade de um período que insiste em permanecer, seja no imaginário de algumas instituições e pessoas, que ainda veem os negros como ‘nuvens negras’ em um céu claro e eugênico, desejoso de resplandecer a pátria amada, Brasil.

Referências

BOMFIM, Manoel. **O Brasil nação**: realidade da soberania brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CUNHA, Olívia Maria Gomes. **Intenção e gesto**. Pessoa, cor e a produção da (in)diferença no Rio de Janeiro, 1927-1942. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2002.

'Nuvens negras' sob os céus claros e eugênicos na construção identitária da Canaã ou da pátria amada Brasil

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOUTINHO, Laura. **Razão, 'cor' e desejo**. São Paulo: Unesp, 2004.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

Política editorial

A revista *Muitas Vozes* é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e tem como objetivo se constituir em um espaço de reflexão sobre questões de linguagem em suas múltiplas manifestações, sendo sua missão divulgar artigos, resenhas, entrevistas e fontes documentais relevantes para os estudos de linguagem. A revista aceitará colaborações vinculadas aos dossiês temáticos de cada número, de acordo com os prazos que serão divulgados no início de cada ano, e artigos de temática livre em fluxo contínuo.

Adequações ao formato da revista

Todas as colaborações devem ser inéditas (não publicadas ou submetidas a outro periódico ou livro). Os trabalhos serão submetidos à avaliação de pareceristas, que verificarão a adequação do material à proposta da revista.

Os trabalhos podem ser submetidos em português, espanhol, inglês ou francês, e devem ser enviados para o e-mail revistamuitasvozes@gmail.com em dois arquivos com extensão DOC: um completo e outro sem identificação do autor. Além disso, o autor deve enviar um arquivo separado que contenha os seguintes dados: nome, afiliação acadêmica, endereço para correspondência, e-mail e números de telefone e fax.

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade dos autores. Os Editores não se responsabilizam por opiniões ou afirmações dos autores.

Normas gerais para apresentação de trabalhos

Os textos devem ter fonte Times New Roman, tamanho 12.

Quanto à extensão, artigos devem conter de 4.000 a 8.000 palavras e resenhas, até 3.000 palavras. Neste caso, o autor deve obedecer à seguinte ordem: referência bibliográfica da obra resenhada, de acordo com as normas da ABNT, nome do autor da resenha e afiliação entre parênteses, no formato Maria da SILVA (UEPG). As obras resenhadas devem ter sido publicadas, no máximo, dois anos antes da submissão do texto.

Artigos resultantes de pesquisa de mestrado ou doutorado deverão incluir o nome do orientador em nota de rodapé, a partir do título do trabalho.

Os artigos devem ser escritos na seguinte sequência

1. TÍTULO em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples entre linhas;
2. Título em inglês, na mesma fonte, dimensão e disposição, logo abaixo.
3. Abaixo do título, antecedido de um espaço simples, identificação do autor no formato Maria da SILVA (UEPG);
4. Nota de rodapé, a partir do sobrenome do autor, que traga as seguintes informações: titulação e e-mail para contato;
5. Precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples, texto de, no mínimo, 50 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão;
6. Precedida da palavra *ABSTRACT*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do título do artigo em inglês, versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
7. De 3 a 5 palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do *abstract*;
8. Precedida da expressão *KEYWORDS*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do abstract, versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
9. O corpo do texto inicia-se duas linhas abaixo das *keywords*, em espaçamento simples entre linhas;
10. Subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços simples depois do texto que os precede e um espaço simples antes do texto que os segue;
11. Para ênfase, usar *itálico*.
12. Agradecimentos, quando houver, seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra Agradecimentos;
13. Sob o subtítulo **REFERÊNCIAS**, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, as referências bibliográficas devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples. As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, seguindo as normas da ABNT: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, deve-se informar o tradutor.

Exemplos:

Livros LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1986.

Capítulos de livros

PECHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 15-50.

Dissertações e teses

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino nas escolas paulistas (1917-1939)**. 1988. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Artigos em periódicos

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 26, p. 63-77, 1994.

Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p. 114-8.

1. No corpo do texto, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”. Quando for necessário especificar página(s), estas deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p. (MUNFORD, 1949, p.513). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a), (PESIDE, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960). Citações diretas em mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10, sem aspas e espaço simples entre linhas. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e virem destacadas apenas entre aspas. Não usar idem, ibid., ou ibidem.
2. As notas de rodapé devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.
3. Ilustrações, tabelas, gráficos, desenhos e quadros devem ser numerados e ter título.

1. Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e inclusos no limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas ou a bibliografia consultada.
2. Transferência de direitos autorais: Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, **JÁ FICA ACORDADO QUE** o autor **AUTORIZA** a UEPG a reproduzi-lo e publicá-lo na *REVISTA MUITAS VOZES*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O **ARTIGO** poderá ser acessado tanto pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), como pela versão impressa, sendo permitidas, **A TÍTULO GRATUITO**, a consulta e a reprodução de exemplar do **ARTIGO** para uso próprio de quem a consulta. **ESSA** autorização de publicação não tem limitação de tempo, **FICANDO A UEPG** responsável pela manutenção da identificação **DO AUTOR** do **ARTIGO**.

Composição

Editora UEPG

Impressão

Imprensa Universitária