

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,
INCLUSÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**“ELES NÃO APRENDEM PORTUGUÊS, QUANTO MAIS
INGLÊS”: PERCEPÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA POR PARTE DOS(AS) ESTUDANTES
NEGROS(AS)**

Rodrigo Silva Dias

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2023**

RODRIGO SILVA DIAS

**“ELES NÃO APRENDEM PORTUGUÊS, QUANTO MAIS INGLÊS”:
PERCEPÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
POR PARTE DOS(AS) ESTUDANTES NEGROS(AS)**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Prof. Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima

Coorientadora: Prof. Dra. Kelly Barros Santos

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2023**

D541e Dias, Rodrigo Silva

“Eles não aprendem português, quanto mais inglês”: percepções sobre a aprendizagem de língua inglesa por parte dos(as) estudantes negros(as). / Rodrigo Silva Dias. -- Feira de Santana, 2023.

111 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima.

Co-orientadora: Profa. Dra. Kelly Barros Santos.

Inclui apêndice.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Relações raciais. 3. Estudantes negros. 4. Discriminação na educação. 5. Decolonialidade. I. Lima, Tatiana Polliana Pinto de. II. Santos, Kelly Barros. III. Título.


CDD - 370.19342

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,
INCLUSÃO E DIVERSIDADE - PPGECID
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGECID


“ELES NÃO APRENDEM PORTUGUÊS, QUANTO MAIS
INGLÊS”: PERCEPÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA POR PARTE DOS(AS) ESTUDANTES
NEGROS(AS)

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado
Rodrigo Silva Dias


Aprovada em: 31 de maio de 2023

Documento assinado digitalmente
 TATIANA POLLIANA PINTO DE LIMA
Data: 10/07/2023 16:04:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 KELLY BARROS SANTOS
Data: 10/07/2023 23:42:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kelly Barros Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Coorientadora

Documento assinado digitalmente
 FLAVIUS ALMEIDA DOS ANJOS
Data: 10/07/2023 18:46:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Flávio Almeida dos Anjos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Interno



Profa. Dra. Glenda Cristina Valim de Melo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Examinadora Externa

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Oriosvaldo e Joricelia. Sem vocês, que me ensinaram a importância dos valores e possibilitam minha navegação por mares desconhecidos, consciente da existência de um porto seguro, não teria encontrado força suficiente para alcançar mais este objetivo. XOXO!

Ao meu irmão, Diego. Pessoas normais passam por nossa vida sem exercer grandes transformações, pessoas grandiosas, assim como você, nos ensinam o significado do companheirismo e admiração.

À minha sobrinha, Brenda. Tia, love you forever and a day!

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de minha resiliência perante as adversidades. Sem que houvesse uma recarga energética e espiritual nos momentos de angústia, esta pesquisa nunca teria sido consolidada.

À minha orientadora Tatiana Polliana, por tornar um ato solitário, denso e desgastante, como tende a ser uma pesquisa, em uma ação leve e possível. Agradeço pelas falas de conforto em meus vários momentos de desespero.

Gostaria de fazer um agradecimento especial a minha coorientadora Kelly Barros. Kelly, a primeira vez que te vi, uma mulher negra ocupando o cargo de professora em uma universidade federal, senti a possibilidade de ocupar lugares, até aquele momento, inimagináveis. Obrigado por ter me possibilitado sonhar.

Aos meus amigos de vida: Lucas, Tati, Fernanda, Jamile, Laura, Raphael, Manoel e Lane. Aos demais amigos que surgiram ao longo do percurso e também foram decisivos para um pesquisar mais leve: amigos do trabalho, do cross e do vôlei. O que seria de mim se não fossem nossas conversas, trabalho, treinos e *dates* quando a escrita travava em uma temática.

Aos amigos que construí no mestrado: Geissa, Ideilton, Raquel e Kaique, obrigado pela possibilidade de compartilhamento das nossas dúvidas e angústias.

A Lilian Leal, exemplo de competência, sabedoria e discernimento. Obrigado por contribuir para minha formação profissional, por construir em mim o real conceito de liderança. Não tenho como agradecer pelas falas e orientações.

Às integrantes do '*English team*' por terem sido solícitas e compreensivas durante os momentos que precisei me dedicar a escrita desta dissertação. Amigas, vocês foram essenciais com as conversas de corredor, ajuda com os planejamentos e abraços nos momentos necessários.

À professora Ilze, por estar sempre disponível durante a construção da pesquisa.

A todos que, de alguma forma, me ajudaram a chegar ao fim de mais esta etapa em minha vida, da qual estou orgulhoso e em êxtase por ter alcançado, muito obrigado!

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

(hooks)

SILVA DIAS, Rodrigo. “Eles não aprendem português, quanto mais inglês”: percepções sobre a aprendizagem de língua inglesa por parte dos(as) estudantes negros(as). Dissertação de mestrado, UFRB, 2023.

RESUMO

É inconteste que as discussões em torno das questões étnico-raciais em sala de aula, estão postas e não podem ser colocadas à parte da pauta que diz respeito à equidade na educação. No Brasil, por exemplo, a partir de 2003, com a Lei nº10639, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, os espaços educacionais se tornam reconhecidos como lócus de discussão sobre a temática étnico-racial. Contudo, mesmo após 20 anos que a lei foi sancionada, ainda há a necessidade de debate relacionado à temática racial no ambiente educacional. Nesse contexto, esta pesquisa discute a aprendizagem de língua inglesa a partir de uma perspectiva decolonial, dentro de um contexto de ensino de Inglês como Língua Franca (destarte ILF) e entendendo a construção conceitual do termo “raça”, em consonância com Gomes (2005), a partir de sua formação político-histórico-social e não em sua retrógrada idealização biológica. A pesquisa, de natureza aplicada, abordagem qualitativa e objetivos descritivos e exploratórios, investigou o processo de aprendizagem de língua inglesa a partir do discurso da não aprendizagem da língua nas escolas públicas. Os dados da investigação foram construídos tendo como instrumento de coleta um questionário online, sendo este respondido por estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, localizado no município de Feira de Santana-BA. Os resultados apresentam algumas percepções por parte dos estudantes no tocante à aprendizagem da língua na escola pública, e possibilita a compreensão do teor racial intrínseco ao discurso da não aprendizagem da língua nesse espaço educacional.

Palavras-chave: Aprendizagem Decolonial; Percepções; Raça e atitude.

SILVA DIAS, Rodrigo. **“They don't even learn Portuguese, let alone English”:** perceptions about English language learning by black students. Master's thesis, UFRB, 2023.

ABSTRACT

It is undeniable that discussions around ethnic-racial issues in the classroom are placed and cannot be left aside from the agenda that concerns equity in education. In Brazil, for example, from 2003 onwards, under the Law nº 10639, which makes it mandatory to teach Afro-Brazilian History and Culture in schools, educational spaces become recognized as a locus of discussion about ethnic-racial subject. However, even after 20 years since the law was enacted, there is still a need for debate related to it in the educational environment. In this context, this research discusses English language learning from a decolonial perspective, within the context of teaching English as a lingua franca (thus ELF) and understanding the conceptual construction of the term race, in line with Gomes (2005).), based on its political-historical-social background and not on its retrograde biological idealization. The research, with an applied nature, qualitative approach and descriptive and exploratory objectives, investigated the English language learning process from the discourse of not learning the language at public schools. The research data were built using an online questionnaire as a collection instrument, which was answered by students of the 3rd year of high school at Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, located in the city of Feira de Santana-BA. The results show some perceptions on the part of the students regarding language learning in public schools, and make it possible to understand the racial content intrinsic to the discourse of not learning the language in this educational environment.

Keywords: Decolonial Learning; Perceptions; Race and attitude.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CMLEM – Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães
DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia
EB – Educação Básica
ELI – Ensino de Língua Inglesa
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPS – Escolas Públicas
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILF – Inglês como Língua Franca
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE – Língua Estrangeira
LF – Língua Franca
LI – Língua Inglesa
LRT – Letramento Racial Crítico
MNU – Movimento Negro Unificado
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência
PPGECID – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TEN – Teatro Experimental Negro
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UPT – Universidade Para Todos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Conceituação do ciclo de Braj Kachru segundo Crystal	40
------------	--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Autodeclaração racial dos estudantes	77
Gráfico 2 -	Percepção sobre personagens negros nos LDs	80
Gráfico 3 -	Representação racial nos LDs	81
Gráfico 4 -	Profissões dos(as) personagens negros(as) nos LDs	83
Gráfico 5 -	Provável motivação para não percepção dos personagens negros nos LDs	84
Gráfico 6 –	Crença na influência da representatividade durante as aulas de LI	86
Gráfico 7 -	Contato extraclasse dos estudantes com o inglês	87
Gráfico 8 -	Necessidade de aprendizagem de inglês	89
Gráfico 9 -	Crença na aprendizagem de inglês na EP	90
Gráfico 10 -	Crença na aprendizagem de LI na Escola Pública	91
Gráfico 11 -	Crença na não aprendizagem de LI na Escola	92

SUMÁRIO

1	APERTE 'START' PARA COMEÇAR: PALAVRAS INICIAIS	13
2	ANDANÇA (PERCURSO METODOLÓGICO)	24
2.1	QUANTO À ABORDAGEM	25
2.2	MÉTODOS DE PESQUISA	25
2.3	INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: QUESTIONÁRIO	27
2.4	LÓCUS DE PESQUISA E OS PARTICIPANTES	29
2.5	ANÁLISE DOS DADOS: CAMINHOS QUE SE INTERSECCIONAM	31
2.6	ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	32
3	APRENDER A FALAR OU APRENDER PARA SER?	33
3.1	SEJAMOS FRANCOS	37
3.1.1	Around the World.	39
3.2	MARCOS LEGAIS	49
3.2.1	Parâmetro Curricular Nacional	49
3.2.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	51
3.2.3	Base Nacional Comum Curricular	52
3.2.4	Documento Curricular Referencial da Bahia	55
3.3	ONCE UPON A "BLACK" TIME	56
3.3.1	Um movimento negro e educador	59
3.3.2	Mas é preciso ter força, é preciso ter raça	62
3.3.3	E em tempo de falsos mitos: a democracia racial em pauta.	66
3.3.4	A casa grande surta quando a senzala aprende a ler – movimentos negros e políticas afirmativas.	70
4	ANÁLISE DAS (IM)POSSIBILIDADES	76
4.1	AS PERCEPÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE A PRESENÇA DE PESSOAS NEGRAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LI: SOMOS (IN) VISÍVEIS?	76
4.2	O OLHAR DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE A LI NA ESCOLA PÚBLICA: POR QUE DEVEMOS APRENDER INGLÊS?	88
5	(IN)CONCLUSION: I HAVE A DREAM, INGLÊS EM ESCOLA PÚBLICA É POSSÍVEL?	97
6	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A- TERMO DE ASSENTIMENTO	108
	APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110

1- APERTE 'START' PARA COMEÇAR: PALAVRAS INICIAIS.

Observando o processo de globalização na contemporaneidade, percebemos que as relações de comércio entre os países tornaram-se mais frequentes, surgindo assim a necessidade de estabelecer uma língua comercial que tivesse a função de facilitar essa interação. A língua inglesa assume essa função de ser o idioma oficial dos negócios, do turismo, utilizada por falantes, nativos¹ ou não, de diferentes partes do planeta, *obviamente que esse fato não se deu por mero acaso, a penetração da língua inglesa em diversas esferas da vida social deu-se por conta do desempenho político, econômico, científico e militar dos povos falantes dessa língua.* (ANJOS, 2016, p. 99). Desempenhos que não aconteceram de forma natural, mas como resultado de um histórico de dominação colonial que configura essa posição geopolítica dos países falantes da língua inglesa.

A partir desses desempenhos, nos momentos em que seja necessária uma mediação entre falantes de línguas díspares, a Língua Inglesa (LI) assume um posicionamento de relevância comunicativa. Como descrito por hooks (2017), e transcrito na epígrafe desta dissertação, a língua é uma construção que não se limita às delimitações geográficas e espaciais definidas por acordos políticos, pois invade os imaginários e cumpre seu papel comunicativo/informativo e, em alguns casos, opressores.

Um exemplo da utilização da língua em sua função de interação social foi durante o ápice pandêmico. O ano de 2020 tornou-se marcante no processo educacional, nos negócios, nas relações interpessoais, entre outros. A pandemia causada pela Covid 19 obrigou a população mundial a entrar em *lockdown* e, com isso, todas as relações e dinâmicas precisaram ser repensadas. Nesse contexto, os aplicativos móveis e programas de computador foram essenciais para amenizar os efeitos econômicos e educacionais. Em se tratando de um cenário marcado pelo isolamento social, interações virtuais foram realizadas a partir da utilização do inglês enquanto língua mediadora². Esse fato, ao revelar a prática de uma língua

¹ Não há neste texto a intenção de exaltar a condição desse ou daquele pseudo-nativo, falante de língua inglesa. Também não desejo fortalecer o mito equivocado do lugar de privilégio dos falantes nativos, brancos, restritos a hegemonia britânica e norte-americana.

² O status de mediação proporcionado pela língua inglesa, durante o período pandêmico, pôde ser constatado por meio de vocabulário referente a pandemia, como nomes das empresas produtoras das

multifacetada e que na contemporaneidade assume um status de língua franca, reforça a importância da sua aprendizagem para além das paredes da sala de aula e/ou para fazer a viagem dos sonhos.

Nesse sentido, Barros (2017) afirma que oferecer ferramentas linguísticas de modo a possibilitar a inserção de um sujeito híbrido e intercultural deveria fazer parte das agendas políticas de ensino de língua estrangeira no contexto das escolas públicas do Brasil. Portanto, por ter assumido a função de idioma oficial dos negócios e do turismo, das tecnologias, entre outras funções que serão discutidas no decorrer desta pesquisa, defendo a necessidade de um ensino de língua inglesa que abarque a necessidade e realidade dos aprendizes das escolas públicas, por entender que, apesar da possibilidade de aprender um idioma a partir de aplicativos, ao exemplo do *Duolingo*, ou por meio de músicas, séries, entre outros, parte desses estudantes não têm acesso a essas ferramentas de aprendizagem e, mesmo que tenham, há a necessidade de organização desse conhecimento em estratégias de aprendizagem.

Em vista disso, sendo a escola pública o espaço de aprender deste estudo, pretendo desenhar as ações e as práticas de ensino para a construção de um curso nos moldes do letramento racial crítico como produto desta pesquisa, por entender que “racial literacy is an understanding of the powerful and complex ways in which race influences the social, economic, political, and educational experiences of individuals and groups”³(SKERRETT, 2011, p. 314). Para que essa ação seja possibilitada, utilizo das perspectivas que conferem ao inglês um *status* contemporâneo de Inglês como Língua Franca (ILF)⁴. Segundo Jenkins (2009), ILF refere-se a “specific communication context: English being used as a lingua franca, the common language of choice, among speakers who come from different linguacultural backgrounds”⁵ (JENKINS, 2009, p. 200).

Coaduno com o exposto por Jenkins (2009) ao compreender os falantes de inglês, dentro da perspectiva de ILF, enquanto integrantes de um diverso contexto

vacinas, ou, ainda, a partir das interações possibilitadas por aplicativos interativos. Por exemplo, o *Discord* e o *Clubhouse*, aplicativos que passei a utilizar durante a pandemia para socializar em grupos de *Jiu Jitsu* e *Crossfit* com pessoas de diversas nacionalidades.

³ Letramento racial é uma compreensão das formas poderosas e complexas como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos – Tradução nossa.

⁴ No decorrer da pesquisa, justificarei a escolha da perspectiva de aprendizagem de Inglês como Língua Franca.

⁵ Contexto comunicativo específico: Inglês sendo usado como língua franca, a língua comum de escolha entre falantes que vêm de diferente contexto línguocultural - tradução nossa.

cultural de língua. Nesse sentido, durante o processo de aprendizagem de inglês se faz necessária a compreensão das escolas públicas como espaços culturalmente heterogêneos. Sobre essa temática, Ribeiro (2019) entende a imprescindibilidade de “nutrir empatia pelos diversos grupos existentes na sociedade, um processo intelectual que é construído ao longo do tempo e exige comprometimento: quando eu conheço uma cultura, eu a respeito. Então é essencial estudar, escutar e se informar” (RIBEIRO, 2019, p. 72).

Não defendemos, contudo, a simplicidade da relação entre conhecer uma cultura e o surgimento de um respeito automático, pois há uma dinâmica muito mais complexa por trás da falta de respeito, mas, entendemos a compreensão cultural como um percurso inicial. Para além da valorização cultural, é urgente que o(a) aprendiz se veja na sala de aula de ILF, digo: nos materiais, nas atividades, nos textos e nos temas das aulas.

Destarte, proporcionar acesso dos(as) discentes da escola pública a aprendizagem significativa de LI é uma demanda política para a mobilidade e justiça social, principalmente ao percebermos a grandiosidade numérica dos falantes desse idioma, “estimado em mais de 1 bilhão e 350 milhões somente de não-nativos, que a usam diariamente, em contextos diversos, sendo ainda o idioma nativo de quase meio bilhão de falantes” (ANJOS, 2019, p. 19).

A respeito desses números, a existência de poucos falantes de LI⁶, e o fato de que cada vez mais essa língua estar se tornando uma *commodity*, um diferencial para a elite, por ser o grupo com maior possibilidade financeira de ter acesso ao inglês, fica o questionamento: a grande quantidade de propagandas e uso dos termos em LI em nossa rotina, seria uma forma de estabelecer uma linguagem direta com o público alvo, um grupo reconhecido como sendo privilegiado economicamente e que acessa determinados produtos e bens culturais como livros, jogos, músicas, filmes, entre outros? Ao tentar responder a esse questionamento, nos ancoramos no argumento de Paiva (2011) que defende “que a opção pelo uso do inglês funciona como uma estratégia para excluir o leitor que não pode adquirir aquele produto e tem por

⁶ Segundo dados coletados em 2013 pelo British Council, em parceria com o Instituto de Pesquisa Data Popular, 5,1% da população brasileira de 16 anos ou mais afirmam possuir algum conhecimento no idioma inglês. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em 16 de outubro de 2021.

premissa outro preconceito – o de que todos os membros da elite econômica falam ou entendem o inglês” (PAIVA, 2011, p. 37).

Compreendo, também, que o uso do inglês não engloba meramente de um mecanismo de exclusão; pois, por detrás da presença avassaladora da língua inglesa, há relações de poder, sobretudo econômico e político, que articulam a projeção dessa língua como global. Por conseguinte, negar aos(as) estudantes das escolas públicas a participação em um processo significativo de aquisição de ILF pode ser entendido como um mecanismo de exclusão racial, pois os indivíduos que em grande maioria fazem parte desses espaços, são pessoas negras, que historicamente sempre tiveram minimizadas as suas capacidades intelectuais, sendo vistos como inferiores e incapazes. Segundo Leffa (2007) essa exclusão pode ser, também, o resultado de uma articulação que cria no aprendiz um sentimento de autoexclusão, ou seja:

Nem sempre é explicitamente promovida; pode ser induzida de modo sutil, pelo processo da autoexclusão; incute-se no sujeito o desejo de se excluir de um determinado grupo e dá-se a ele a ilusão de que a escolha partiu de dentro dele. As pessoas seriam pobres por opção, os analfabetos por resistirem à escola, os desempregados por preferirem a assistência do governo. Todo o empenho em incluir o indivíduo numa determinada comunidade seria frustrado pela resistência desse mesmo indivíduo em pertencer a essa comunidade. (LEFFA, 2007, p. 2)

Surge, então, desse lugar de enunciação, o discurso: *eles não aprendem português, quanto mais inglês*, que se materializa com fortes marcas ideológicas, sobretudo reproduzido pela burguesia euronortecentrada, e que acaba por afetar os aprendizes de língua inglesa, que passam a reproduzir e acreditar nessa construção, convergindo para autoexclusão dos mesmos do processo de ensino e aprendizagem de LI.

Nesse sentido, a metáfora sobre não aprender nenhuma língua tem endereço certo e sujeitos determinados, uma vez que ‘eles’ são os estudantes da escola pública (nessa pesquisa, estudantes da escola pública de Feira de Santana-Bahia) e, majoritariamente, são estudantes negros(os) que parecem incapazes de se comunicar na própria língua. Parece um quadro pintado por Debret, preenchido por corpos negros, animalizados e feitos para serem violentados de todas as formas, cujas falas não passam de balbucios incompreensíveis, afinal de contas, não são humanos. Lélia Gonzalez (1988) em defesa do *pretuguês*, argumentou sobre o que há de lascivo quando dizem que o homem negro não sabe falar ou que a sua expressão escrita é

menor. Para a autora, essa é mais uma manobra de, através da língua, silenciar as epistemologias e o conhecimento ancestral que provoca a tomada de poder e a ocupação de espaços. Em suas pesquisas, Gonzales (1988) transcreve que *pretoguês*:

Nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil [...]. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consonantes (como o / ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos 'crioulos' do Caribe) (GONZALES, 1988, p. 70).

Percorrendo o mesmo caminho, o imperialismo linguístico e o projeto político desenvolvido por parte da elite acadêmica tem como certo a incapacidade de estudantes da escola pública de não aprender língua estrangeira, para assim protegerem seus privilégios (empregos, vagas nas universidades, produção científica, mobilidade social etc.)

A partir do exposto acima, é perceptível a influência da raça em relação ao processo de aprendizagem de língua inglesa. Ao caracterizar a relação racial do processo de aprendizagem, tendo como base as leituras sobre as relações étnico-raciais (NASCIMENTO, 2016; CLARA E FERREIRA, 2017) e uma consequente ampliação crítica do meu processo formativo enquanto estudante de LI, percebi que não tive professores negros de inglês durante a Educação Básica e apenas uma professora negra durante o Ensino Superior. Vale ressaltar que os conteúdos discutidos durante as aulas eram totalmente distantes da minha realidade, cujos personagens retratados nos Livros Didáticos (LDs) eram, na grande maioria, brancos e, nas poucas vezes em que os personagens negros eram retratados, eles ocupavam lugares de subalternidade e/ou posições oprimidas por algum poder (financeiro, gênero, origem, raça etc.).

Esta sub-representação é problemática “devido ao fato dos textos e imagens presentes nesse material serem carregados de ideologias, exercendo influência na construção de identidades dos/as alunos/as” (CLARA; FERREIRA, 2017, p. 76), o que coaduna com a formação de conceitos e ideias racistas sobre o espaço educacional.

Exemplificando esta discussão, transcrevo uma situação particular minha que descreve a consequência da construção da sala de aula de inglês a partir de uma identidade eurocentrada: sou professor de inglês há sete anos em uma escola bilíngue

da rede privada em Feira de Santana-BA, apesar da qualificação, formações continuadas e bom trabalho durante todos esses anos, alguns estudantes não me reconhecem como capaz de ocupar a sala de aula como professor. Essa falta de reconhecimento por parte dos estudantes, embasa o surgimento de situações embaraçosas. A última situação vivenciada por mim foi a escuta de falas de alguns estudantes diante de uma estudante canadense do Ensino Médio, que está em intercâmbio nessa escola, a saber:

_ "Teacher, gosto muito do senhor, mas ela parece ser muito mais legal. "

_ "Teacher, o senhor poderia sair e deixar ela dando aula para a gente. "

_ "Teacher, o senhor tem sorte de poder estar ao lado de uma pessoa tão bonita.

" Ela fala tão lindo. "

_ "Teacher, me ensina a pedir um autógrafo. "

Através da minha sala de aula, experimento a deslegitimação do meu lugar enquanto professor de inglês, negro, nordestino e com uma formação acadêmica local (sem viagens internacionais e/ou cursos de intercâmbios famosos, apesar de me ter sido possibilitada a experiência de ser estudante de curso de idiomas). É nesse não-lugar onde vivencio as teorias que estou pesquisando sobre a corporeidade de quem pode falar, aprender e ensinar inglês; sobre a relação entre imagem e o ensino de uma língua hegemônica, cuja estética ainda pertence a um povo branco e bem abastado. É como se os(as) estudantes adorassem seu algoz-colonizador e aceitassem que somente Ele⁷ pudesse ser autorizado a representar a língua que oprime aqueles que tentam aprendê-la.

Apesar da tentativa de construção de aulas antirracistas de LI, percebi, nesse momento, que muito ainda precisa ser desconstruído, muitas discussões precisam ser feitas em relação as problemáticas presentes em nossa sociedade. Afinal, não discutir em sala de aula as problemáticas presentes em nossa sociedade – sejam elas raciais, sexuais, de gênero, entre outras – é corroborar e perpetuar as seguintes posições:

i) estar em concordância com as opressões presentes nos espaços sociais (neste caso, não há um interesse, por parte dos professores, gestores e/ou políticos para que essas pautas sejam discutidas criticamente no ambiente escolar, uma vez que para essas pessoas, a mudança não é necessária);

⁷ A utilização do termo "Ele" com letra maiúscula é proposital, visto que apenas o escrevemos desta forma quando funciona como substituto dos substantivos divinos – e houve nessa experiência aqui descrita uma certa divinização da aluna canadense.

ii) compreender o espaço escolar apenas como reprodutor de conceitos e práticas entendidas socialmente como preparatórias para o mundo do trabalho, não havendo a possibilidade de discutir questões externas ao ambiente escolar;

iii) naturalizar o despreparo⁸ por parte de alguns profissionais da educação, que não tiveram uma formação para entender a escolar como um espaço diverso e, por isso, conflituoso⁹. Neste sentido, compactuamos com o posicionamento de Melo (2015), ao inferir que:

Quando deixamos os espaços de formação e passamos às nossas tarefas cotidianas em salas de aula distintas e complexas, percebemos que não fomos formados para lidar com alunas/os e corpos generificados, sexualizados, racializados etc. que são ignorados, em muitos casos, para não se perder o foco do ensino de línguas. Há, portanto, uma construção de que em sala de aula de inglês não há lugar para discutir temas como raça, gênero, sexualidade etc. Essas aulas não se tornam lugares de (des/co) construção de atores e práticas sociais que envolvem tais questões, mesmo que tenhamos prescrições como as dos PCNs, no caso do ensino público, fundamental e médio, que sugerem temas transversais como relevantes para a formação cidadã de alunas/os. (MELO, 2015, p. 68)

Seguindo essa linha reflexiva, proponho a seguinte problemática da pesquisa: quais são as percepções sobre representatividade, raça e material didático dos estudantes de inglês do ensino médio, de uma escola pública, em Feira de Santana, Bahia?

Previamente, assumimos que há a necessidade de uma reforma educacional que aproxime a realidade dos discentes com o ensino de LI, construída por meio de estratégias de resistência a partir de proposições de discussões entre os indivíduos, de forma a minimizar o processo de exclusão sofrido pelos que tiveram sua história desqualificada e reconstruída a partir de uma visão hegemônica, ou seja, que foram historicamente marginalizados e invisibilizados por processos de silenciamentos linguísticos.

⁸ É sabido sobre a necessidade de discussão relacionada a formação dos profissionais da educação para o trato com o diverso no ambiente escolar, demanda que pode ser suprida com uma possível continuação da pesquisa durante o doutorado, pois esta dissertação tem como partícipes os estudantes e não os profissionais da educação.

⁹ Conviver com realidades diferentes da nossa é estar em constante conflito, pois cada indivíduo apresenta contextos de vida construídos a partir de uma realidade familiar e, posteriormente, social. A partir desse contexto, instituímos o conceito de certo ou errado. No ambiente escolar, por ser um espaço diverso, há choques de realidade entre os diferentes indivíduos que convivem naquele espaço. Esses conflitos, reconfiguram nossos conceitos a partir de uma identificação, ou não, com o que estamos vivenciando.

Nesta perspectiva, ao levar em consideração a realidade de povos escravizados que foram trazidos para a América, vindos de diferentes regiões, hooks (2017) entende a aprendizagem da língua do colonizador como uma possibilidade encontrada pelo povo negro para “recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação” (hooks, 2017, p. 226). Contudo, essa aprendizagem não ocorreu de forma inerte, mas, de acordo com hooks (2017), se deu como resultado de um processo no qual os aprendizes incorporaram sua vivência e vocabulário na língua aprendida, ou seja, estratégia de aprendizagem em uma perspectiva emancipatória e de autoria.

Para atingir uma pedagogia emancipatória, como nos ensina Freire (2020), muito precisa ser discutido, articulado e reconstruído, mas a própria configuração da política curricular tem passado por modificações, como o exemplo da Lei nº 10.639/2003¹⁰, 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” (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, entendemos raças como “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças”¹¹. (GOMES, 2005, p. 49) e etnia “é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50). Percebendo a diversidade dos grupos que compõem a sala de aula, faz-se necessária a valorização da cultura dessas comunidades com pautas historicamente suprimidas do ambiente escolar, social e do trabalho, de forma que esses estudantes consigam aplicar esse conhecimento à sua realidade, tornando-o mais significativo.

A fim de discutir o processo de aprendizagem de língua na escola pública irei me servir de minha narrativa como sujeito desse processo, uma vez que o contexto da educação pública sempre fez parte da minha rotina. Durante o ensino básico vivenciei

¹⁰ A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9394/1996 e, por sua vez, foi alterada pela Lei de nº 11.645/2008. Contudo, por uma escolha política e pela importância cultural da Lei nº 10.639/2003 para a comunidade negra, no decorrer desta dissertação, opto pela utilização da lei de 2003.

¹¹ Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete (GOMES, p. 47, 2005).

aulas de LI que me possibilitaram entender na prática a aquisição da segunda língua do ponto de vista do discente. No decurso da licenciatura em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana, estive mais uma vez no lugar de estudante do ensino público. Através do estágio, tive a chance de fazer um movimento de voltar a mesma escola na qual estudei durante o Ensino Médio (EM); contudo, dessa vez, levei o olhar e a performance do professor negro de uma língua inglesa que carrega os símbolos da branquitude e do poder colonizador de culturas do sul global Santos (2017).

Mesmo com toda uma trajetória de estudo de língua inglesa no ambiente público, meu contato mais significativo aconteceu quando, com muito esforço dos meus pais, consegui ser estudante de um curso de línguas. Nesse momento, a configuração das salas é modificada: saem os estudantes que faziam parte do meu convívio na escola pública, no Ensino Médio e surgem os discentes da rede privada como parceiros(as) de atos comunicativos de uma língua que eu ainda possuía pouca intimidade, assim como ainda havia um estranhamento de ocupação de um espaço que parecia não me pertencer.

Essa transição e movimento (des)estruturante de sala, com os estudantes da rede privada, fez com que eu não me reconhecesse como parte daquele processo. Enquanto meus colegas comentavam durante as aulas sobre viagens para outros países, acesso às tecnologias e livros em língua inglesa, pontos turísticos em outros países, alimentos que consumiam nas viagens e interação com os nativos, eu ficava constrangido em tentar interagir, pois não era minha realidade. Eu não me sentia representando naquelas narrativas. Essa falta de relação entre as aulas e meu contexto de vida, fez com que surgisse um sentimento de não sentir necessidade de aprender o idioma e acreditar que estava sendo um desperdício do investimento dos meus pais.

Após alguns anos como estudante no curso de idiomas, surge em mim a necessidade de ser um agente transformador, não apenas da minha cosmovisão, mas dos(as) diversos(os) estudantes que não se reconhecem como capazes de aprender inglês. Diante disso, tornei-me professor de inglês e pesquisador desse processo de aprendizagem. Hoje, por meio do meu trabalho como professor de língua inglesa, consigo transformar não apenas o meu cenário, mas o da minha família. Esse processo de transformação da minha configuração social por meio da minha formação

como professor de LI poderia ter sido facilitado pela educação, se houvesse um ensino de inglês que não fosse desenhado para as elites ou se as políticas públicas educacionais priorizassem o aprendizado de LE.

Nesse ínterim, com o passar dos anos e participações em debates e em grupos de pesquisa, fui desenvolvendo um olhar mais crítico sobre o meu processo de aprendizagem de língua. A respeito da formação *stricto sensu*¹², as discussões das quais participei/participo, criaram em mim um olhar problematizador em relação a algumas temáticas, como a ausência de corpos pretos na academia no tocante ao ensino de língua inglesa e, de como essa falta pode representar posicionamentos políticos-ideológicos e pode significar a determinação de epistemologias que não validam outras vozes, senão aqueles velhos discursos embrulhados de uma estética corpórea e estigmatizada pelo olhar dos racismos e preconceitos.

Consonante ao exposto acima, hooks (2017) em seu livro **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**, ao explicar sobre os percalços relacionados a questões enfrentadas ao ser aceita na Universidade de Stanford, pontua que: “se uma pessoa não provinha de um grupo social privilegiado, poderia progredir se adotasse uma conduta semelhante à de um tal grupo” (hooks, 2017, p. 237), ou seja, além de enfrentar as dificuldades para ocupar espaços antes distantes das nossas realidades, enquanto negros e negras, devemos nos adequar a realidades alheias as nossas, para que sejamos merecedores de fazer parte destes espaços. Assim, uma educação da diversidade deve ser pensada em uma perspectiva decolonial, de forma que os estudantes possam se reconhecer como parte do processo educacional, sendo capazes de desenvolver habilidades comunicativas, como exemplo das aulas de língua inglesa, sem que haja uma necessidade de adequação a culturas e conteúdo dos quais não se reconheçam.

Dessa forma, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa a proposição de ações visando uma aprendizagem significativa da língua inglesa, para os(as) estudantes negros(as) no Ensino Médio de uma escola pública em Feira de Santana. Para tanto, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- a) Apresentar, racial e socialmente, as percepções de aprendizado de língua inglesa em uma escola pública de Feira de Santana;

¹² Enquanto mestrando desta universidade, sou filiado ao grupo de pesquisa FIPE – FORCCULT.

- b) entender as aulas de LI como um ambiente político propício às discussões e questões raciais;
- c) elaborar uma sequência didática com atividades que possam tornar a aprendizagem de inglês mais prazerosa para os(as) estudantes, fundamentada nos debates sobre raça e língua inglesa;

A fim de discutir as temáticas trazidas até aqui e contemplar os objetivos, organizo esse trabalho em cinco capítulos, além das Referências e Apêndices. Portanto, para que haja melhor compreensão sobre o percurso da pesquisa, esquematizei o sumário com todos os tópicos e subtópicos descritos a seguir. O primeiro capítulo é a introdução, nomeada como: “Aperte *“start”* para começar: palavras iniciais”, onde tecemos uma breve apresentação do cenário e das convicções que motivam este estudo.

No segundo capítulo (Andança – percurso metodológico), apresento ao leitor os critérios metodológicos escolhidos para a construção desta pesquisa. Em seguida, no terceiro capítulo (Aprender a falar ou aprender para ser), discuto a fundamentação teórica desta dissertação. O quarto capítulo (Análise de dados de (im)possibilidades) traz a avaliação dos dados coletados durante a pesquisa.

Por fim, para as considerações finais, no quinto capítulo (In)conclusion: I have a Dream ¹³ – inglês na escola pública é possível?), transcrevo as impressões construídas a partir das discussões traçadas no percurso da pesquisa, impactadas pelo recorte dos dados coletados.

¹³ A expressão *I have a Dream* [Eu tenho um sonho] é a frase imortalizada por Martin Luther King Jr em seu famoso discurso proferido em 28 de agosto de 1963 em Washington.

2- ANDANÇA (PERCURSO METODOLÓGICO)

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei.
A estrada – Cidade Negra)*

A escolha da epígrafe acima: “você não sabe o quanto caminhei para chegar até aqui...” deu-se pela necessidade de validação do percurso. Pesquisar não é uma simples junção de conceitos aleatórios e ideias diversas, mas, sim posicionar-se criticamente, de forma embasada, em relação ao objeto de pesquisa. De acordo com Pereira (2019):

Pesquisar em educação é agir intencionalmente, é uma ação social que requer outro tipo de conhecimento, o qual diz respeito à relação e incorporação de teorias em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. Ou seja, trata-se de trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. Neste sentido, as metodologias ou abordagens para imergir no campo da Educação não devem ser inventadas, encaixadas ou superficiais, mas vivas e potenciais para agregar pesquisadores das universidades com pesquisadores da educação básica. (PEREIRA, 2019, p.11)

Coaduno com Pereira (2019) ao entender o ato de pesquisar não como a simples satisfação de uma necessidade de produção acadêmica, mas como a busca pela resolução de problemáticas sociais, mais especificamente, na educação básica, lócus desta pesquisa. Para que essa investigação seja estruturalmente organizada, houve a necessidade de seguir um roteiro metodológico. Oliveira (2016) conceitua metodologia de pesquisa como sendo:

Um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com as recomendações para minimização ou solução do problema do pesquisador. Portanto, metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos. (OLIVEIRA, 2016, p.43)

De forma a contextualizar o percurso metodológico utilizado durante a construção desta dissertação, no decorrer deste capítulo, o leitor conhecerá as estratégias metodológicas adotadas para a investigação do objeto.

2.1- QUANTO A ABORDAGEM

Propor uma aprendizagem que tenha o estudante como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento é estar atento as demandas que são trazidas pelos próprios estudantes alinhando, dessa forma, conteúdo à realidade. Ao definir o objeto de pesquisa como sendo a proposição de ações visando uma aprendizagem significativa da língua inglesa, para os(as) estudantes negros(as) no Ensino Médio de uma escola pública em Feira de Santana, houve a necessidade de utilização de uma abordagem que “se preocupa com uma visão sistemática do problema ou objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2016, p. 58), ou seja, que entenda o objeto de pesquisa em sua totalidade, seja ela social, cultural, entre outras.

Dessa forma, estabeleço a abordagem desta pesquisa como sendo qualitativa. Ao dialogar sobre esta temática, Oliveira (2016) entende a abordagem qualitativa como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Com base na descrição de Oliveira (2016), alinhada a ideia de que a pesquisa qualitativa tem por finalidade “explicar ou descrever um evento ou uma situação” (FREITAS; JABBOUR, 2019, p. 9), compreendo que esta abordagem foi a que melhor se enquadrou ao objeto desta pesquisa, visto que possibilitou a investigação da aprendizagem de LI nas escolas públicas em uma perspectiva decolonial, que privilegie o(a) estudante como o sujeito e não como objeto na construção do conhecimento, sendo este estudante, pertencente a um contexto sócio-histórico e racial que influencia em sua dinâmica de aprendizagem Língua Inglesa (LI).

2.2- MÉTODOS DE PESQUISA

Quando me tornei estudante de inglês em um curso de idiomas, nunca imaginei que um dia me tornaria professor da LI. Não imaginava que seria possível me comunicar utilizando esse código linguístico, pois tinha como único objetivo de fala, ser capaz de interagir com meus colegas do curso, contudo, me sentia incapaz

de alcançar tal proeza, pelo fato de durante as interações ficar tão nervoso, que as informações e estruturas da fala simplesmente apagavam da minha mente.

Com o passar dos anos e o desenvolvimento de estratégias pessoais de aprendizagem, fui me sentindo mais confortável em interagir por meio da LI, foi quando decidi estudar letras com inglês na Universidade Estadual de Feira de Santana. Mesmo com o aprofundamento teórico relacionado às estratégias de aprendizagem, não havia parado para refletir em relação ao meu ciclo inicial de estudo do inglês.

A questão relacionada a aprendizagem de LI era tão marcante em minha área profissional que resolvi estudar esta temática no mestrado profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade da UFRB, para analisar a aprendizagem de inglês por parte dos aprendizes. Contudo, durante meu processo formativo, comecei a estabelecer conexões entre meu contato, no curso de idiomas, com o inglês e o contexto racial que envolveu esse processo. Dessa forma, reorganizei meu objeto de pesquisa de forma a buscar compreender as intersecções raciais e de atitude que influenciam a aprendizagem de inglês.

Os dados dessa pesquisa foram construídos no mesmo colégio que fui estudante durante o Ensino Médio (EM), Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Feira de Santana na Bahia, escola, socialmente conhecida como referência¹⁴ em relação a qualidade do ensino, em comparação com outras escolas de Ensino Médio da região. Além de ter sido discente dessa instituição durante a educação básica, durante a graduação, enquanto bolsista de iniciação à docência pelo PIBID, tive a oportunidade de estagiar neste colégio, sob a supervisão de Ilze Pedreira, que tinha sido minha professora de inglês no EM.

Sabendo do comprometimento da professora Ilze Pedreira e do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, além da vivência que tive neste espaço, como estudante do EM e bolsista de iniciação à docência, optei, enquanto mestrando pela UFRB, por construir os dados da dissertação nessa escola. Assim como o pássaro *sankofa*, apesar de ter seguido em frente, voltei ao meu passado na tentativa de fazer um resgate de mim, pesquisador, estudante egresso do ensino público, professor de

¹⁴ Uma constatação em relação a compreensão do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães como uma escola referencial em relação ao ensino público é a grande procura, por parte dos responsáveis dos estudantes, por vagas na instituição. No meu caso, não foi diferente. Meus pais acordaram de madrugada, por dois dias, para chegarem cedo na fila e conseguirem minha vaga nessa escola.

uma língua estrangeira, cujo lugar de rejeição, agora é meu lugar de atuação acadêmica e política.

O fato de o objeto de pesquisa ser construído a partir do meu caminho formativo com o inglês, alinhado as experiências que desenvolvo enquanto professor da língua e a possibilidade de construir os dados da pesquisa na mesma escola em que fui estudante e onde atuei como bolsista de iniciação à docência, define essa investigação como sendo implicada. Nesta seara discursiva, vale salientar que durante o contato com os participantes da pesquisa, foi de fundamental importância me despir, enquanto pesquisador, dos conceitos previamente estruturados sobre a forma de implicação, sobre essa temática, Macedo (2009), transcreve:

nas pesquisas qualitativas, essas expectativas sofrem um trabalho (in)tenso de suspensão dos nossos preconceitos (epoché) – que não significa uma depuração mágica ou absoluta deles – para que o diálogo interpretativo com as realidades a serem compreendidas seja o mais autêntico possível, o mais próximo possível dessas realidades pesquisadas e seus atores/autores sociais (MACEDO, 2009, p. 90).

Por essa pesquisa buscar compreender o fenômeno da relação que os(as) estudantes negros(as) têm com o inglês em sala de aula, opto pela utilização de dois objetivos de pesquisa, sendo eles, exploratório e descritivo. Sendo o primeiro por possibilitar “examinar/explorar um fenômeno que ainda é pouco conhecido pelo pesquisador, permitindo a sua familiarização” (PEREIRA, 2019, p.26). Já o descritivo, “descreve uma realidade fenomênica da forma que se apresenta ao pesquisador para que ele compreenda a essência do fenômeno” (PEREIRA, 2019, p.26).

2.3- INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: QUESTIONÁRIO

Para que haja uma compreensão do fenômeno, além da estruturação teórica relacionada à temática pesquisada, se faz necessária, como uma etapa da investigação, a construção dos dados para que sejam analisados. Freitas e Jabbour (2011) indicam os principais como sendo: “entrevistas, consulta a arquivos e análise de documentos, observação, conversas informais e artefatos físicos” (FREITAS; JABBOUR, 2011, p.16).

Inicialmente, os dados desta dissertação seriam construídos tendo como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada. Contudo, durante a construção

dos dados algumas situações foram decisivas para que houvesse a mudança do instrumento. O primeiro fato está relacionado ano de 2021 a sociedade ainda estar em fase de adaptação ao período pós pandêmico¹⁵, com adoção de protocolos de segurança sanitária por parte das escolas e inconstância em relação ao número de casos de Covid-19, o que atrasou a liberação do pesquisador às dependências do colégio. A segunda situação está relacionada ao fato de os estudantes não terem demonstrado interesse em participar da pesquisa quando houve a apresentação da proposta da entrevista.

Por entender que o ato de pesquisar deve ser dinâmico e adaptativo, seguindo as orientações e registrando as modificações no conselho de ética, optei pelo questionário online como instrumento de construção dos dados. Ao descrever essa técnica, Oliveira (2016) a entende como um facilitador para:

Obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o(a) pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais. (OLIVEIRA, 2016, p. 83)

Essa função investigativa possibilitada por meio do questionário, foi relevante para a construção dos dados desta dissertação, visto que o fato de a interação entre os participantes e a pesquisa se dar de forma online permitiu aos estudantes espaços mais confortáveis para dar contribuições mais próximas do real possível, além de possibilitar o anonimato dos respondentes. Ademais, o questionário foi um instrumento assertivo por sua facilidade de divulgação e acesso por parte dos partícipes da pesquisa.

De forma que os estudantes do terceiro ano do ensino médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (partícipes e lócus desta pesquisa) tivessem conhecimento a respeito do objeto a ser pesquisado e como seria sua contribuição, tracei uma estratégia temporal organizada a seguir:

¹⁵ A pandemia de Covid 19, que teve seu ápice entre 2020 e 2021, tem sido um período devastador na história mundial. Um período de incertezas e desmotivação e o surgimento de uma nova rotina, a online. Com o retorno presencial, os estudantes passaram por um novo processo de adaptação, o que impactou o cotidiano escolar no retorno presencial, possivelmente contribuindo para a não aceitação da pesquisa inicialmente por parte dos estudantes. Segundo dados oficiais do Governo Federal, até 4 de abril de 2023, o Brasil registrou 37.319.254 casos da doença, chegando à marca de 700.556 óbitos. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>, acesso em: 18 de abr 2023.

- Em primeiro momento, entrei em contato com a professora Ilze Pedreira, para que ela mediasse o diálogo com a coordenação;
- Em seguida, houve uma apresentação à coordenação e direção da estrutura e objetivos da pesquisa;
- O próximo passo foi minha apresentação aos entrevistados. Neste momento, informei que fui estudante da instituição, que tive experiência como bolsista de iniciação à docência e que retornava à escola para entender o contexto racial de aprendizagem de inglês.
- Tive um momento de interação¹⁶ com os estudantes para que houvesse uma contextualização a respeito de suas compreensões a respeito das aulas de inglês, em relação a necessidade do idioma, estruturação das aulas, material didático e outras contribuições que os estudantes foram descrevendo.
- A partir desse momento, apresentei o contexto da pesquisa e seus objetivos e fiz uma apresentação sobre o funcionamento do questionário.

Esse momento interativo com os estudantes foi fundamental para que fosse estabelecida uma relação de confiança entre pesquisador e participantes e que fosse possibilitada a percepção inicial sobre o perfil dos discentes e o contexto educacional que faziam parte. De forma a contextualizar as informações relacionadas aos respondentes do questionário e a organização escolar que faziam parte, apresento na subseção seguinte o lócus de pesquisa e os participantes.

2.4- LÓCUS DE PESQUISA E OS PARTICIPANTES

O colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães foi definido como lócus da pesquisa pela relação que tenho com a instituição, enquanto discente e professor em formação. Vivenciei a realidade da escola a partir de diferentes perspectivas, sendo estas, relevantes durante a construção e análise dos dados.

O colégio está localizado na rua Vasco Filho, 15 Centro. CEP: 44001-400, Feira de Santana – BA. O ensino médio é a única etapa de ensino da instituição, que conta com Ensino Regular, Curso Técnico Integrado, EJA, Curso Técnico Integrado EJA como modalidades de ensino. Segundo dados de 2021, a escola conta com 12 professores e 1290 estudantes matriculados.

Dentre os 1290, a definição dos partícipes no processo seguiu alguns critérios de inclusão, a saber: i) serem estudantes do turno vespertino do terceiro ano do

¹⁶ No tópico destinado a descrição dos participantes, contextualizo um dos diálogos entre uma estudante e o pesquisador.

Ensino Médio no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães; ii-) se voluntariar a participar da pesquisa; iii-) assinatura do termo de consentimento ou o de esclarecimento, a depender da idade do estudante; iv-) estudantes que tiveram disponibilidade para responder ao questionário online.

Durante a construção do formulário, respondido por 20 estudantes, com idades entre 16 e 18 anos, fiz algumas perguntas iniciais para que houvesse uma contextualização em relação as histórias de vida de cada um. Uma das indagações está relacionada ao como se reconheciam em relação à sua identidade racial. Esse questionamento é fundamental para que seja traçada uma ideia em relação a diversidade do grupo respondente do questionário e tentar entender o perfil desses estudantes em relação a construção racial.

A necessidade dessa socialização surge a partir de uma fala de uma das estudantes no momento que apresentei a proposta da pesquisa. Ao transcrever o diálogo a seguir, utilizo um nome fictício de forma a assegurar o anonimato da estudante, fato que também aconteceu quando os estudantes responderam ao questionário, pois, no campo destinado a identificação dos participantes, deixo clara a possibilidade de utilização de apelidos, símbolos ou qualquer outra simbologia que os deixassem confortáveis.

Alice: “professor, eu queria tanto aprender inglês, mas aprender de verdade. Eu sou modelo em uma agencia internacional, se soubesse o idioma, já teria viajado para morar em outro país. ”

Pesquisador: “além da escola, você tem seguido algum outro caminho de aprendizagem, por exemplo, escutar músicas, assistir filmes, estudar pelo Duolingo¹⁷, entre outras possibilidades? ”

Alice: “escuto música e tento estudar pelo Duoligo, mas não acredito que seja suficiente. ”

Pesquisador: “Alice, o que você acredita que esteja faltando para que você consiga interagir em língua inglesa? “

Alice: “Não faço ideia. ”

Esse momento interativo com os estudantes é de fundamental importância para que haja uma compreensão dos anseios e interesses desses em relação a aprendizagem de LI. Segundo Jorge (2009):

¹⁷ O *Duolingo* é um famoso aplicativo, gratuito, de aprendizagem de línguas.

A possibilidade de conhecer os educandos do ponto de vista sociocultural nos permite propor práticas pedagógicas mais coerentes com seus desejos, sonhos, e principalmente, com a possibilidade de empoderá-los para que sejam sujeitos na construção de suas próprias histórias (JORGE, 2009, p. 167)

Dessa forma, ao propor uma investigação preocupada com os anseios e necessidades dos estudantes, se fez necessário, durante a organização dessa dissertação, o respeito a idiosincrasia dos participantes da pesquisa, de uma forma que não os visse como objetos, mas como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

2.5- ANÁLISE DOS DADOS

Diversas são as opressões que envolvem a aprendizagem, sejam elas, de gênero, econômicas, entre outras. A partir dessa linha reflexiva, emergiram as categorias analíticas, baseadas na necessidade de compreensão de um ensino de LI democrático e equânime, para que, dessa forma, haja o rompimento com o afloramento, nos aprendizes, de uma atitude de repulsa em relação a língua inglesa, seja por não se reconhecerem nos materiais didáticos e/ou nas pautas discutidas em sala de aula, seja pela reprodução da fala socialmente propaganda de que: “não se aprende inglês na escola pública”. Sendo assim, buscar estratégias que insiram esses sujeitos em um sistema diverso culturalmente falando, além de empoderamento, possibilita que os estudantes se reconheçam durante as aulas, tornando-as mais atrativas.

Para que fosse possibilitada uma compreensão em relação aos dados coletados, foi seguida uma estrutura analítica, sendo esta sintetizada por Gil (2002) como:

codificação das respostas, tabulação dos dados... Após, ou juntamente com a análise, pode ocorrer também a interpretação dos dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente. (GIL, 2002, p.125).

Antes mesmo da possibilidade de contato com os participantes da pesquisa, os dados houve a submissão da proposta desta investigação ao comitê de ética. De forma a contextualizar o caráter ético desta investigação, apresento a subseção a seguir.

2.6- ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Do ponto de vista ético, durante a construção dos dados dessa pesquisa, houve cuidado redobrado com os atores envolvidos no processo, de forma a assegurar a transparência de cada etapa e a busca pelo sigilo dos partícipes. De acordo com o estabelecido por Oliveira (2016):

Quando falamos ética, estamos nos referindo aos cuidados iniciais em conhecer o código de ética de cada universidade, faculdade, departamento ou ainda escolas, empresas, instituições educacionais e/ou instituições oficiais e particulares, ou de entidades de fomento à pesquisa, onde se pretende realizar esta pesquisa. (OLIVEIRA, 2016, p. 36).

Dessa forma, por envolver indivíduos, essa pesquisa foi submetida ao comitê de ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, seguindo as recomendações atuais de ética das pesquisas voltadas para as ciências humanas, sendo o Certificado de Apresentação Ética de número: 59419622.9.0000.0056. Para facilitar a minha aproximação com os sujeitos da pesquisa, foi enviado um ofício à escola convidada para a pesquisa, informando sobre o objetivo, os indivíduos envolvidos e os retornos esperados para a comunidade escolar.

Além destas atitudes, foi acordado com essas autoridades e os atores sociais que foram contatados para responder ao questionário que “existirá o compromisso formal de garantia do sigilo quanto aos dados coletados” (OLIVEIRA, 2016, p. 36). Para a formalização desse compromisso, a orientadora¹⁸, a coorientadora¹⁹ e eu, o pesquisador, assinamos um termo de confidencialidade, nos comprometendo com a busca da garantia do sigilo. Por conta de os arquivos terem sido organizados e construídos de forma online, os participantes da pesquisa foram advertidos em relação a possibilidade de vazamento dos dados, situação que não foi constatada.

Para que os estudantes que tiveram interesse em participar da investigação proposta por esta dissertação fossem orientados em relação às possibilidades de problemáticas ao participarem desta pesquisa, foi elaborado um, Termo de Assentimento, ver apêndice A, bem como um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ver apêndice B, para que os pais dos estudantes menores de idade assinassem, autorizando a participação dos estudantes na pesquisa.

¹⁸ A orientadora desta pesquisa é a Profa. Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima.

¹⁹ A coorientadora desta pesquisa é a Profa. Dra. Kelly Barros Santos.

3- APRENDER A FALAR OU APRENDER PARA SER?

*"To be or not to be..."²⁰
(Shakespeare)*

Todo professor adentra a sala de aula consciente da necessidade de estar preparado para o desconhecido. Mesmo com o planejamento da aula bem fundamentado teoricamente, a sala de aula é um universo composto por estudantes com diferentes constructos. Em diversas experiências que tive nesse espaço, exercendo a função de professor, os estudantes fizeram o seguinte questionamento: professor, por que precisamos aprender inglês se os americanos não aprendem português? Esta pergunta me fez refletir sobre várias possibilidades de resposta, mas nenhuma atenderia a realidade e o contexto no qual os discentes estão inseridos, pois os motivos que vinham em minha mente eram relacionados à satisfação de uma demanda, avaliativa e mercadológica de aprendizagem. Esta, fundamentada a partir de uma perspectiva que entende o processo de aprendizagem da língua inglesa, como uma simples reprodução cultural do falante dito nativo.

Quando não dispomos de objetivos claros sobre o processo formativo dos nossos estudantes, costumamos repetir estruturas definidas a partir de contextos alheios à sua realidade e, com isso, não construímos uma resposta satisfatória para o questionamento transcrito no parágrafo anterior. Assim, moldamos a construção da língua em uma perspectiva de "não ser" um indivíduo que utiliza a estrutura linguística para satisfação das suas demandas educacionais, comunicativas, interativas, entre outras, há uma simples formação focada em "ser" o outro, ou seja, reproduzir os aspectos culturais do nativo. Neste sentido, durante a construção dos planejamentos das aulas, faz-se necessária uma compreensão crítica sobre os documentos normativos que orientam o ensino de LI, sem deixar de alinhar estes documentos com a realidade e necessidade dos estudantes.

Uma aprendizagem de língua que leve em consideração os seguintes pontos: i) o contexto de vida dos aprendizes; ii) seja construída a partir da percepção de que não cabe mais uma aprendizagem de LI com a construção do vocabulário

²⁰ "Ser ou não ser..." frase da primeira cena do terceiro ato da peça Hamlet.

acontecendo por meio da repetição de frases prontas e descontextualizadas²¹; iii) além de não ter o professor como detentor do conhecimento, são construções de uma aprendizagem crítica de inglês. Neste sentido, aprender uma língua é muito mais do que para fins de comunicação/interação com o falante nativo, mas tem por finalidade atender as demandas do aprendiz, sejam elas interativas com falantes de idiomas diversos, que utilizam o inglês como língua de intermédio, para leitura de textos e materiais publicados na LI, jogos, ou outras dinâmicas.

Este processo irá ocorrer através da inserção de ILF em uma realidade de possibilidades globais²² e, em muitos casos, locais, pois faz parte da rotina de boa parte dos brasileiros, os quais estão em constante contato com uma segunda língua. Afinal de contas, a língua invade o nosso cotidiano quando: passamos por uma vitrine, lemos as expressões “*on sale*” ou *50% off*; concedemos horas no nosso dia interagindo com amigos por meio de redes sociais como o *instagram* e *whatsapp*; fazemos um *check-in/check-out* durante uma viagem.

No que diz respeito à ocupação profissional, em muitos casos, a aquisição de uma segunda língua está associada a salários elevados, servindo como elemento de competição e seleção, perdendo assim a sua função social e cultural e exercendo exclusivamente um papel mercadológico. Nesta vertente, o inglês assume a função de *commodity*, “isso porque, como na maioria dos países, a língua inglesa no Brasil também é vista como um sinônimo de poder e prestígio social, sendo assim almejada por todos” (SALLES; GIMENEZ, 2010, p. 29). Esse quadro relacionado à elevação salarial não se configura como sendo uma realidade em todas as áreas de atuação profissional, por exemplo, se pensarmos os baixos valores salariais de professores(as) de língua estrangeira e, na desvalorização dessa categoria.

Todavia, seria relevante pensarmos no uso de ILF para além do contexto puramente mercadológico e percebê-lo como ferramenta de inserção em uma aldeia global onde as informações estão disponibilizadas a um *click*, para aqueles(as) que têm alguns conhecimentos necessários, entre eles, o *know-how* linguístico.

²¹ Alguns cursos de idiomas e/ou escolas acreditam na ideia de que a aprendizagem de língua deva acontecer por meio da repetição de frases soltas, por exemplo: no material e/ou quadro é apresentada aos alunos uma sequência iniciada, geralmente, por um verbo que, no decorrer da repetição, palavras são adicionadas formando uma estrutura - “*drink*”; “*I drink*”; “*I drink water*”; “*I drink water and milk*”; “*I drink water and milk in the morning*”.

²²A língua dos esportes, dos filmes, da diplomacia, da ciência, do mundo acadêmico, dos desenhos, da publicidade, dos congressos e dos negócios (ANJOS, 2016, p. 99).

Entretanto, mesmo considerando a importância do aprendizado de uma língua estrangeira, em particular a inglesa, como meio de comunicação e conhecimento de novas culturas, conseguimos observar a existência de discursos como: “estudo inglês há anos, mas não consigo aprender essa língua” ou “não se aprende inglês em escola pública”.

Isso ocorre por diversos fatores, dentre eles, o primordial é que historicamente, os componentes curriculares de português e matemática passaram a ser compreendidos pela sociedade, influenciada pelas políticas públicas educacionais, como os mais importantes, seguindo moldes sociais antigos que exigiam um profissional que apenas dominasse a leitura/escrita e realizasse as quatro operações. Em se tratando de políticas linguísticas, é preciso registrar que o lugar da LI nas salas de aula da escola pública, ainda é de sucateamento e poucos investimentos na estrutura de ensino, caracterizado por metodologias inadequadas e formação profissional limitada.

No bojo dessa discussão, o processo de ensino/aprendizagem encontra dificuldades estruturais nas escolas, tanto na construção de um currículo que seja atrativo para os estudantes e que possibilite a construção da relação entre conteúdo e realidade, quanto na formação dos professores e coordenadores e em políticas públicas efetivas, como discutido por Franco (2012), ao entender que:

A escola não está conseguindo produzir as aprendizagens previstas; os professores têm dificuldade para ensinar; os legisladores não sabem o que solicitar; os currículos ainda não definiram o que ensinar; a sociedade titubeia em relação ao para que estudar. (FRANCO, 2012, p. 39).

Diante das incertezas e despreparos estruturais e formativos que envolvem o ensino, há um contínuo reprodutivo de práticas educacionais que condicionam os(as) estudantes a uma reprodução acrítica dos conteúdos, estes, em alguns casos, distantes da realidade desses estudantes. Com isso, não é possibilitado o acesso dos(as) indivíduos que ocupam o espaço escolar a uma educação voltada à justiça social e que cumpra, com eficiência, as normativas da Lei nº 10.639/2003.

Segundo Silva, o cumprimento desta lei não deve ser apenas para a simples obediência aos protocolos, mas se deve pensar em uma estrutura que possibilite a formação de:

Homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de

mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar propriedades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Diante do exposto, espera-se que com os debates em torno da aplicação da Lei nº 10.639/2003, seja fomentada uma educação das relações étnico-raciais, que Segundo Silva (2007):

Tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicos-raciais e sociais” (SILVA, 2007, p. 490).

Trazendo essa discussão para o processo de aprendizagem de língua, temos a necessidade do acesso democrático de ensino de língua inglesa que não pode ser monopolizado pela minoria dominante, seja nos cursos de idiomas, ou nas escolas particulares, mas sim, ser oferecido de forma acessível pelas escolas da rede pública. Por conseguinte, para que seja efetiva, de acordo com Freire (2020), essa educação “tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da sua humanidade” (FREIRE, 2020, p. 43). Dito isso de outro modo, Freire (2020) postula a necessidade dos(as) estudantes tornarem-se sujeitos crítico-participativos no processo de ensino no qual estão inseridos, pois apenas assim, faremos uma educação emancipatória e antirracista.

De forma a contemplar a conceituação de uma educação emancipatória de língua inglesa, que leve em consideração a construção político-racial e identitária dos sujeitos que constituem o espaço educacional²³, alguns pontos devem ser contemplados durante a discussão da temática. Assim, as três seções teóricas estão divididas da seguinte forma: i) “Sejamos Francos”, no qual, discuto sobre o percurso histórico da língua inglesa; ii) no segundo capítulo “Marcos Legais”, os processos de aprendizagem de inglês serão estruturados a partir dos documentos que regem o ensino de LI; iii) as problemáticas raciais e as políticas públicas relacionadas a uma educação emancipadora são discutidas na seção 3, “Once Upon a ‘Black’ Time”.

²³ É sabido que as demandas por discussões emancipatórias devem ser difundidas em todos os setores sociais, mas, por entender a escola como lócus para a construção desta pesquisa, o espaço discutido no corpo do texto será o educacional.

3.1- SEJAMOS FRANCOS

A língua é uma ferramenta²⁴ de comunicação carregada de significados, sejam eles sociais, políticos, econômicos, culturais, entre outros. Historicamente tem sido utilizada como uma possibilidade de interação entre indivíduos, mas, também, como ferramenta de dominação. A expansão da LI tem seu marco inicial mais significativo a partir das viagens marítimas de colonização realizada pela Inglaterra. Trazemos a seguir a descrição de uma dessas incursões realizadas, a partir da descrição de Crystal (2003):

Em novembro de 1620, o primeiro grupo dos Puritanos, trinta e cinco membros da Igreja Separatista Inglesa, chegaram em Mayflower na companhia de sessenta e sete outros colonos. Prevenidos das tempestades de atingir a Virginia, eles desembarcaram na Baía de Cape Cod e estabeleceram um povoado com o que agora é Plymouth, Massachusetts.²⁵ (CRYSTAL, 2003, p. 3).

O exemplo trazido acima é apenas uma dentre as várias regiões que foram ocupadas pelo processo de colonização Britânica. Crystal (2003) caracteriza como esse procedimento ocorreu em regiões como Austrália e Nova Zelândia, Canadá, África do Sul, entre outras. É possível observar, a partir das discussões do autor, que o processo de colonização é caracterizado pela ocupação das terras, não reconhecendo os nativos da região como dignos de ocupar as propriedades. Além disso, não os reconheceram como povos que tinham cultura, assim, impuseram sua cultura como a correta a ser seguida. Consonante a isso, Almeida (2019) explica que levar a civilidade para os que não conheciam suas glórias, foi a explicação dada pelos europeus durante esse movimento, e sobre isso, comenta: “foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se” denominou colonialismo” (ALMEIDA, 2019, p. 19)

O colonialismo é um artifício que os países dominantes utilizam para impor seus costumes, ideias e verdades como única possibilidade. Para que isso aconteça,

²⁴ Ferramenta enquanto instrumento político de comunicação nos diversos espaços sociolinguísticos e não em uma perspectiva tecnicista. Consonante a isso, referenciamos Friedrich (2000), Kumaravadivelu (2006) e Siqueira (2008).

²⁵ In November 1620, the first group of Puritans, thirty-five members of the English Separatist Church, arrived on the Mayflower in the company of sixty-seven other settlers. Prevented by storms from reaching Virginia, they landed at Cape Cod Bay, and established a settlement at what is now Plymouth, Massachusetts.

utilizam da repressão à cultura do outro, como sinalizado por Quijano (2007) ao inferir que:

The repression fell, above all, over the modes of knowing, of producing knowledge, of producing perspectives, images and systems of images, symbols, modes of signification, over the resources, patterns, and instruments of formalized and objectivized expression, intellectual or visual. It was followed by the imposition of the use of the rulers' own patterns of expression, and of their beliefs and images with reference to the supernatural. These beliefs and images served not only to impede the cultural production of the dominated, but also as a very efficient means of social and cultural control²⁶.(QUIJANO, 2007, p. 169)

Desacreditar a verdade cultural do outro por meio de “a relation of direct, political, social and cultural domination was established by the Europeans over the conquered of all continents. This domination is known as a specific Eurocentered colonialism.”²⁷ (QUIJANO, 2013, p. 168). Sabendo disto, conseguimos perceber a língua como instrumento protagonista nesse papel impositivo. Ou seja, quando se caracteriza a cultura do outro como inferior, faz-se necessária a aprendizagem da sua língua, a única capaz de descrever as pseudomaravilhas da cultura do dominante. Esse seria um ponto negativo em relação a língua, relacionado a imposição/dominação.

Não podemos, contudo, encarar a língua apenas a partir de seus pontos negativos, pois como bem argumentado por hooks “não é a língua inglesa que machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar” (hooks, 2017, p. 224). Dessa forma, é possível articular uma aprendizagem de língua que rompa com a simples perpetuação da reprodução cultural do colonizador, moldada em uma perspectiva transgressora.

Ao pensar a língua em suas diversas possibilidades, além da simples

²⁶ A repressão, sobretudo, sobre os modos de conhecimento, de produção de conhecimento, de produção de perspectivas, imagens e símbolos de imagens, símbolos, modos de significação, sobre os recursos, padrões, e instrumentos de expressões formalizadas e objetivadas, intelectual ou visual. Foi seguido pela imposição do padrão de expressão dos próprios governantes, e de suas crenças e imagens com referência do supernatural. Essas crenças e imagens serviram não somente para impedir a dominação cultural do dominado, mas também como um meio eficiente de controle social e cultural. (tradução nossa).

²⁷ Uma relação direta de dominação política, social e cultural foi estabelecido pelos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação é conhecida como um específico colonialismo eurocentrado (tradução nossa).

reprodução da cultura do colonizador, citamos o período pandêmico²⁸, como argumentado anteriormente, a pandemia propagou a utilização de ferramentas interativas entre indivíduos de diferentes partes do mundo, em busca de informações atualizadas sobre a Covid-19, nomes de vacinas e/ou para simples interação, visto que estávamos em *lockdown*. Nesta perspectiva, a língua inglesa foi utilizada como elemento linguístico em comum entre os falantes de diferentes línguas.

Ao possibilitar a existência de uma língua interativa entre falantes de diferentes idiomas, a Língua Inglesa assume um status global. Contudo, essa definição não foi construída em um curto período de tempo e nem “por mero acaso, a penetração da língua inglesa em diversas esferas da vida social deu-se por conta do desempenho político, econômico, científico e militar dos povos falantes dessa língua” (ANJOS, 2016, p. 99). Além disso, o forte poder apelativo das propagandas que, como bem cantado pela banda Legião Urbana na música “geração Coca-Cola”, de 1985, “quando nascemos, fomos programados a receber o que vocês nos empurram. Com os enlatados dos U.S.A, de nove as seis”, situação que nos impôs/impõe, desde que nascemos, a ideologia do dominante por meio de programações diárias, seja por meio de músicas, filmes, cursos de idiomas, entre outras possibilidades. Nesta perspectiva, no tópico subsequente, trago para discussão a expansão da língua inglesa até assumir seu papel de língua global.

3.1.1- Around the World.²⁹

Viagens para diferentes países, conexões com pessoas que estão em qualquer lugar do mundo, vídeos gravados nos lugares mais longínquos podem ser assistidos no interior mais remoto de qualquer país. Estas possibilidades tornam-se possíveis a partir do acesso à internet e da compreensão da língua em seu aspecto global, pois, a partir deste momento, é instituído um ponto linguístico em comum entre falantes diversos. Nesta perspectiva, dar a volta ao mundo, seja saindo de casa (por meio das viagens), ou dentro de casa (por meio dos aplicativos e sites) é possibilitada para aqueles que têm o conhecimento linguístico dessa língua global.

²⁸ O período pandêmico citado no decorrer da dissertação é pensado em seu momento mais denso, entre 2020 e 2021.

²⁹ A frase “around the world” traduzida para o português seria: ao redor do mundo.

Como discutido anteriormente, a LI assume esse posicionamento global de língua. Ao refletirmos em relação ao processo de expansão da LI, nos ancoramos nos escritos do linguista Braj Kachru (1988). Este autor sugere pensarmos a expansão do inglês ao redor do mundo a partir de três círculos, que serão caracterizados no quadro a seguir, tendo por base os escritos de Crystal (2003).

Tipo do círculo	Informações	Países com essa configuração linguística
O círculo interno	Refers to the traditional bases of English, where it is the primary language. ³⁰	Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia.
O círculo externo ou estendido.	Involves the earlier phases of the spread of English in non-native settings, where the language [...] plays an important 'second language' role in a multilingual setting ³¹ .	Singapura, Índia, Malawi, entre outros.
O círculo crescente ou extensível.	Involves those nations which recognize the importance of English as an international language, though they do not have a history of colonization by members of the inner circle, nor have they given English any special administrative status ³² .	Inclui Japão, China, Grécia, Polônia e um crescente número de outros territórios.

Quadro 1 - Conceituação do ciclo de Braj Kachru segundo Crystal, Fonte: CRYSTAL, 2003, p. 60 – tradução nossa.

O quadro acima nos traz pistas para a compreendermos as relações existentes entre a LI e os países adotantes do inglês. Nesta perspectiva, são divididos em três grupos: i) os países do círculo interno; ii) os do círculo externo ou estendido; iii) engloba os países do círculo crescente ou extensível. Esse poder extensivo advém da imposição linguística construída a partir do processo de colonização, pela necessidade de pertencimento a um grupo global de conhecimento linguístico, entre outras possibilidades.

Ao observarmos a descrição sinalizada no quadro 1 em relação aos círculos de Braj Kachru (1988), podemos supor que o Brasil pertença ao crescente ou

³⁰ Refere-se as bases tradicionais do Inglês, onde ele é a língua principal (CRYSTAL, 2003, p. 60).

³¹ Envolve a fase inicial de propagação do Inglês em uma configuração não nativa, onde a língua [...] executa um papel importante como "segunda língua" em uma configuração multilíngue (CRYSTAL, 2003, p. 60).

³² Envolve as nações as quais reconhecem a importância do inglês como uma língua internacional, no entanto eles não têm uma história de colonização pelos membros do círculo interno, nem deram ao Inglês um status administrativo especial. (CRYSTAL, 2003, p. 60).

extensível, pois, principalmente nos setores mais privilegiados³³ economicamente, a necessidade de aprendizagem do inglês é uma demanda urgente, para que haja a possibilidade de acesso a uma aldeia de oportunidades, sejam elas: interativas, por meio dos aplicativos de comunicação; formativas, tendo como exemplo os cursos online, acesso a livros e artigos; entre outras.

O contato com línguas estrangeiras entre os brasileiros é antigo. De acordo com as reflexões traçadas por Nascimento (2019) a ideia referente a compreensão da língua portuguesa como língua materna passa a ser estabelecida com a chegada da Família Real em 1808. A partir deste momento, a língua assume uma significação mais nacional “termo que vai imbuído do seu sentido europeu, idealista e romântico” (NASCIMENTO, 2019, p. 39). Ainda de acordo com o autor, “foi em 1809 que, sob a decisão nº 29, as primeiras cadeiras de ensino de inglês e francês são criadas e, a partir dessa visão de língua estrangeira, surge o ensino formal de língua portuguesa como língua materna” (NASCIMENTO, 2019, p. 40).

Ao estabelecer o conceito de língua materna, foi utilizada apenas uma construção linguística baseada na realidade eurocêntrica, deixando de privilegiar as diversas línguas indígenas existentes durante a invasão portuguesa às terras brasileiras. Além disso, não é levado em consideração as línguas trazidas pelos povos negros vindos de África. A problemática dessa ação surge quando não é dada a devida importância ao pretuguês³⁴ e as diversas línguas indígenas³⁵ que ainda resistem no território nacional.

Se faz necessário pontuar neste momento que, apesar da política linguística instituída pela Família Real Portuguesa construir o sentido eurocêntrico de língua materna no Brasil, não houve um incentivo de aprendizagem de línguas, além da vernácula, para toda a população. O interesse da Coroa Portuguesa surge apenas a

³³ O setor social mais privilegiado economicamente é entendido como o que percebe a necessidade de aprendizagem da língua inglesa com maior intensidade, visto que, diariamente, indivíduos não pertencentes à esse grupo são bombardeados com frases que foram intensificadas com tanto afincos que se tornaram pertencentes ao senso comum, que expressam sua desqualificação em aprender uma segunda língua, a saber: você não sabe português, quanto mais inglês; qual a sua necessidade em aprender uma segunda língua, visto que não tem intenção de viajar para outro país? Entre outras.

³⁴ Segundo Nascimento, o pretuguês “é a própria marca da africanidade do português brasileiro, embora vítima de tentativa de silenciamento pela norma padrão amplamente ensinada nas escolas, continua viva” (NASCIMENTO, 2019, p. 21).

³⁵ Segundo dados do IBGE de 2010, existem 305 etnias indígenas, falantes de 274 línguas. IBGE. Estudos especiais: o Brasil indígena. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 13 de set 2022.

partir de dois motivos, o primeiro é o desejo de “implantar os cursos de Medicina e Direito no país. Ou seja, os brancos, filhos das famílias colonas, não precisariam mais viajar até a Europa para cursar esses cursos e poderiam estudar aqui mesmo” (NASCIMENTO, 2019, p. 99). O segundo motivo é relacionado a guerra na Península Ibérica (século XV), processo histórico conhecido como Guerra de Reconquista que fechou as universidades europeias, deixando os filhos dos nobres e funcionários da Coroa sem ter onde estudar, deixando de formar médicos, engenheiros, advogados, entre outros, profissionais necessários para manutenção da corte.

Seguindo essa mesma linha reflexiva, “a partir da Proclamação da República em 1889, as línguas inglesa e alemã foram incluídas nos currículos escolares como disciplinas opcionais. Apenas no século XIX, se tornaram obrigatórias em algumas séries”. (MICCOLI, 2011, p. 178). Com o passar dos anos, acentuou-se a relevância do processo de aprendizagem da língua, como exposto por Anjos (2016):

O Brasil, a China, o Japão e a Rússia são exemplos de países que perceberam a necessidade de reforçar o ensino de inglês, a fim de se obter êxito frente aos desafios da realidade global emergente, já que essa mesma realidade tem mudado o cenário mundial, a vida das pessoas, seus trabalhos, rendas, saúde, o mercado, as tecnologias, bem como tem afetado as fronteiras, rompendo-as, acelerando o ritmo como as informações, ideias, normas e valores circulam e a comunicação entre povos. (ANJOS, 2016, p. 97).

A língua assume, assim, um *status* franco. Para que essa realidade seja alcançada, “a language has to be taken up by other countries around the world. They must decide to give it a special place within their communities, even though they may have few (or no) mother-tongue speakers”.³⁶ (CRYSTAL, 2003, p. 3). A partir da conceituação de língua global surge o questionamento: por que o inglês assume atualmente essa posição e não outros idiomas? Crystal (2003) acredita em duas motivações, uma histórico-geográfica, relacionada com a expansão territorial a partir da colonização de outras regiões, ao exemplo do atual território Norte Americano e, a segunda, sendo a sociocultural, explicada pela dependência econômica e do bem-estar social de diversos países do mundo, como exemplo dos negócios, segurança e tecnologia.

³⁶ A língua tem que ser assumida por outros países ao redor do mundo. Eles devem decidir dar a essa língua um lugar especial dentro das suas comunidades, mesmo que tenham (ou não) falantes que a tenham como língua materna. (CRYSTAL, 2003, p. 3, tradução nossa).

Pelo exposto acima, a LI construiu-se como a língua das relações comerciais, políticas, tecnológicas, entre outros, mas devemos ficar atentos para que esse processo de aprendizagem “não refaça os mesmos caminhos de uma política cultural hegemônica, apesar de nos apropriarmos da cultura local como elemento relevante” (BARROS, 2013, p. 21). Nesta perspectiva, se faz necessário o rompimento com a visão eurocêntrica de aprendizagem, para que esta seja construída tendo como fundamento principal a satisfação da necessidade do aprendiz e não para a repetição de comportamentos e visões de mundo instituídas pelo falante “nativo”. Assim posto, trago para o debate o Inglês como Língua Franca (ILF). Sobre essa temática, Jenkins (2009) articula que:

From an ELF perspective we all need to make adjustments to our local English variety for the benefit of our interlocutors when we take part in lingua franca English communication. ELF is thus a question, not of orientation to the norms of a particular group of English speakers, but of mutual negotiation involving efforts and adjustments from all. (JENKINS, 2009, p. 201).³⁷

Portanto, deve-se pensar uma aprendizagem não apenas do ponto de vista pragmático e metodológico e com uma simples repetição de palavras, padrões, comportamentos e cultura dos países que têm esse idioma como língua oficial, mas que o indivíduo desenvolva habilidades para ser e agir na língua. Segundo Siqueira (2018):

No tocante à produção do conhecimento e ao processo de ensino e aprendizagem da língua que, historicamente, ainda estão calcados em uma epistemologia majoritariamente orientada pela manutenção de um pensamento hegemônico, mas que, mesmo a contragosto, vai abrindo espaço para outras teorizações e rupturas, provocadas principalmente pela amplitude e criticidade com que as temáticas vêm sendo tratadas e repensadas. (SIQUEIRA, 2018, p. 95).

Pensar o ensino de inglês em uma perspectiva de ILF, é respeitar o contexto de existência sociocultural do indivíduo. É possibilitar que o aprendiz se reconheça, positivamente, nos materiais utilizados em sala de aula, que perceba a relação do que está sendo aprendido com seu contexto de vida, instruir criticamente os estudantes

³⁷ A partir de uma perspectiva do ILF todos precisamos fazer ajustes para a nossa variedade local de Inglês para o benefício dos nossos interlocutores quando nós tomamos parte em uma comunicação do inglês como língua franca. ILF é, assim, uma pergunta, não uma orientação das normas de um grupo particular de falantes de Inglês, mas da negociação mútua envolvendo esforço e ajustes de todas as partes. (JENKINS, 2009, p. 201, tradução nossa)

em relação as discussões de temáticas sociais também durante as aulas de língua e oportunizar que o aprendiz reconheça a necessidade de aprendizagem além da simples satisfação mercadológica e reprodutiva da cultura de outros falantes. Nesse mote, há a proposição de que essa aprendizagem aconteça em uma perspectiva de ILF, que é entendida por Baker (2018).

Como fenômeno profundamente inter(trans)cultural que, por excelência, se materializa em espaços onde deve predominar o desejo de se explorar e aceitar diferenças na comunicação, relativizar valores e posturas, assim como desenvolver a habilidade de mediar o contato de diferentes grupos em práticas comunicativas (BAKER, 2018 *apud* SIQUEIRA, 2018, p. 98).

Neste sentido, há a possibilidade de compreensão que o ensino de língua não é o resultado da assimilação e reprodução dos padrões eurocêntricos, e sim, uma prática comunicativa que deve ser construída a partir da realidade do aprendiz, para que seja possibilitada uma interação com falantes de línguas diversas que tenham o inglês como língua em comum.

A compreensão do inglês a partir do rompimento com uma visão eurocêntrica de língua é o que tornou a vivência descrita na introdução desta dissertação, relacionada com a admiração dos meus estudantes pela intercambista do Canadá, passível de análise crítica. No decorrer da escrita deste texto, transcrevo para o leitor meu florescer racial, o relacionando, teoricamente, com minha realidade enquanto professor negro de inglês. Nesta perspectiva, questioneei minha pesquisa, visto que, se não consigo reestruturar a realidade do meu entorno, enquanto professor racialmente consciente, qual a função da mesma?

Ao responder a indagação acima, relacionada a finalidade desta dissertação, percebi que os questionamentos do que está imposto estruturalmente como correto é o que me torna um pesquisador. Desta forma, estruturei uma aula que discutisse a pauta relacionada a língua em sua construção franca, mesmo que não tenha havido uma conceituação sobre a temática, apenas a problematização. Neste sentido, apresento a seguir a estrutura dessa aula³⁸:

- Estrutura da aula: minhas aulas são divididas por três momentos: i) *warm up*, neste momento faço atividades que preparem os estudantes para a temática que será

³⁸ Acredito que para fazer sentido na realidade dos estudantes, as aulas devem ser construídas seguindo uma estrutura que respeite um contexto, isto posto, durante a estruturação do encontro para discussão relacionada a língua enquanto pertencimento aos diversos falantes, segui o contexto que os alunos já estão discutindo: cantores, musicais, instrumentos musicais nos diferentes países e músicas.

discutida durante a aula; ii) *core activity*, no qual estruturo a língua por meio de atividades ou crafts; iii) *wrap up*, por fim retomo o que foi discutido durante a aula com vídeos, jogos, entre outros.

- Objetivo da aula: discutir a existência de diversos falantes do inglês e compreender a língua em seu ponto comunicativo e não reprodutivo.
- Metodologia da aula:
- No *warm up* mostrei o nome do vídeo³⁹ que os estudantes assistiriam durante a aula, a saber: sotaques estrangeiros na língua inglesa”. Mediei uma roda de conversa sobre a utilização do termo sotaque a partir dos seguintes questionamentos: se o objetivo da fala é a compreensão do ponto de vista de quem está interagindo, qual a necessidade de demarcar o termo “sotaque”? Quando este termo é utilizado, estaria sendo sugerido que existe um ideal de pronúncia a ser seguido e o que não se encaixa nesta estrutura é “sotaque”? Mas quem determina uma pronúncia certa ou errada? Por qual motivo os falantes europeus e norte-americanos são compreendidos automaticamente como um ideal a ser seguido?
- Durante a *core activity*, apresentei o vídeo. Ao fim da apresentação perguntei aos estudantes se conseguiam compreender o que estava sendo dito durante as falas, a partir da afirmativa, perguntei: se esse é o objetivo da comunicação, qual a necessidade de estabelecer um ideal de língua a ser seguido?
- *Wrap up*: neste momento apresentei aos estudantes uma montagem que fiz a partir das falas deles durante uma apresentação no primeiro ciclo. As falas foram produzidas como culminância de um projeto sobre as profissões, no qual, os estudantes tiveram que apresentar as profissões que pretendem seguir futuramente.

Resultados: as discussões foram significativas, mas muitas falas ainda carregam a síndrome da necessidade de reprodução da cultura do país que compreende seus falantes como “nativos”. Isto ficou muito claro quando os estudantes sinalizaram que precisam morar nestes países para que seja possível falar um inglês “limpo”. Quando questionados sobre essa pureza do inglês, compararam com a pronúncia da canadense. Questionei então em que eles se basearam para acreditarem que a pronúncia dela é perfeita, eles responderam que ela é muito linda e canadense, então, só pode falar bem. Estas falas reproduzem uma construção social de como o inglês deve ser ensinado e contextualiza as características físicas dos seus falantes. Características estas que me excluem, enquanto professor negro.

Essa necessidade de comparação com o falante nativo precisa ser reestruturada por meio de aulas que (re)configurem o processo de aprendizagem, para que este seja focado no aprendiz, mas seria o ensino de língua pautado no ILF

³⁹O vídeo sobre sotaques estrangeiros na língua inglesa está disponível em: <https://youtu.be/vpcG-xqPgRM>. Acesso em 17 de set. 2022.

suficiente para atender a esta demanda? O processo de aprendizagem é denso, de acordo com minha experiência em sala de aula, exige que uma série de fatores estejam alinhados, entre eles: i) o interesse dos estudantes em aprender o idioma, visto que, caso não haja disciplina, não há possibilidade de aprendizagem; ii) acesso, por parte dos professores, às ferramentas, em parte das escolas da rede pública, falta aparelhos como *Datashow*, computador, entre outros, para projeção do material; iii) formação continuada para professores de inglês, visto que alguns profissionais têm o conhecimento básico da língua; entre outros fatores.

Baker (2018) advoga sobre a comunicação que respeita as especificidades do falante, o que me faz retomar o questionamento dos estudantes, transcrito no início desta seção, referente a necessidade de aprendizagem de língua inglesa. A partir das leituras desenvolvidas até o momento, minha resposta seria a seguinte: a motivação da aprendizagem deve partir da necessidade do aprendiz, seja ela para ampliar as possibilidades no mercado de trabalho, para possibilitar acesso aos jogos ou músicas, entre outros. Sobre esta temática, Salles e Gimenez (2010) entendem que o ensino de inglês em uma perspectiva de ILF deve ser concebido a partir:

Da cultura do aprendiz, a tolerância em relação às variedades, o ensino da pragmática, a consideração dos objetivos específicos, o uso (e não negação) da língua materna, a competência textual (onde as teorias de gêneros podem ser extremamente relevantes), a relação de poder que se estabelecem nos diferentes discursos (SALLES; GIMENEZ, p. 31-32).

A permissão e valorização da cultura materna é essencial para a construção de um espaço de decolonialidade nas aulas de LI e, conseqüentemente, nas relações sociais. Aprender a língua inglesa é necessário, entre outras possibilidades, para pertencimento a um mundo global de oportunidades, mas devemos estar atentos para a não perpetuação de conceitos e ideias do colonizador. Neste sentido, Nascimento (2019) transcreve que “a própria manifestação do inglês e seu crescimento enquanto língua franca não é algo neutro, mas um profundo processo de poder do próprio racismo em sua via global” (NASCIMENTO, 2019, p. 58). Pennycook (1998), por sua vez, estabelece uma relação entre o processo de expansão do Ensino de Língua Inglesa (ELI) e o colonialismo ao transcrever que:

It seems to me, having been involved for many years with teaching English as a so-called second or foreign language, that there are deep and indissoluble links between the practices,

theories and contexts of ELT and the history of colonialism. Such connections, I want to suggest, run far deeper than drawing parallels between the current global expansion of English and the colonial expansion that preceded it. Rather, I want to argue that ELT theories and practices that emanate from the former colonial powers still carry the traces of those colonial histories both because of the long history of direct connections between ELT and colonialism and because such theories and practices derive from broader European cultures and ideologies that themselves are products of colonialism. In a sense, then, ELT is a product of colonialism not just because it is colonialism that produced the initial conditions for the global spread of English but because it was colonialism that produced many of the ways of thinking and behaving that are still part of Western cultures. European/Western culture not only produced colonialism but was also produced by it; ELT not only rode on the back of colonialism to the distant corners of the Empire but was also in turn produced by that voyage⁴⁰. (PENNYCOOK, 1998, p. 19).

A partir das discussões articuladas por Nascimento (2019) e Pennycook (1998), podemos inferir que, por ser um instrumento político, não existe uma neutralidade no ensino de língua inglesa, visto que, o próprio processo de propagação desta língua é formulado a partir das “chicotadas” do colonialismo.

Neste sentido, a língua inglesa em si é um instrumento carregado de historicidade, o que torna necessária a dissociação entre LI e o colonialismo, para que seja possibilitado o rompimento com a perpetuação do inglês como instrumento de propagação da cultura eurocêntrica. Este rompimento pode se dar a partir de: atividades que reforcem positivamente o diverso nas aulas de LI; por meio da construção das aulas a partir da realidade dos estudantes, para que, assim, estes se reconheçam não como reprodutores de outras culturas, mas como pertencentes a

⁴⁰ Representa, para mim, estando envolvido por muitos anos com o ensino de Inglês como segunda língua ou língua estrangeira, que existem ligações profundas e indissolúveis entre as práticas, teorias e contextos do ELT (Ensino de Língua Inglesa) e a história do colonialismo. Tais conexões, quero sugerir, são muito mais profundas do que traçar paralelos entre a atual expansão global do inglês e a expansão colonial que a precedeu. Em vez disso, quero argumentar que as teorias e práticas que emanam das antigas potências coloniais ainda carregam os traços dessas histórias coloniais, tanto devido à longa história de conexão entre o ensino de inglês e o colonialismo quanto porque tais teorias e práticas derivam de culturas europeias mais amplas e ideologias que, por si, são produtos do colonialismo. Em certo sentido, então, o ensino de inglês é um produto do colonialismo não apenas porque é o colonialismo que produziu as condições iniciais para a disseminação global do inglês, mas porque foi o colonialismo que produziu muitos dos modos de pensar e agir que ainda fazem parte da cultura do Ocidente. A cultura europeia/ocidental não apenas produziu o colonialismo, mas também foi produzida por ele; o ensino de inglês não apenas foi carregado nas costas do colonialismo para os cantos distantes do Império, mas também foi produzido por essa viagem. (PENNYCOOK, 1998, p. 19 – tradução nossa).

este sistema linguístico; além disso, Nascimento (2019) pontua a necessidade de historicizar a língua por meio de questionamentos, a saber “quem fala o que fala? Onde está e em que posição de privilégio está quem fala o que fala?” (NASCIMENTO, 2019, p. 59).

Questionamentos são precisos para que haja uma construção de língua a partir de uma perspectiva decolonial, assim, nomeio esse tópico a partir da adaptação de uma frase utilizada pelo general romano Pompeu, que, no século I a.c. utilizava da frase: “navegar é preciso, viver não é preciso” para incentivar seus subordinados a encarar os desafios dos mares. Utilizo uma frase do opressor para reforçar a ideia de possibilidade de utilização dos recursos do colonizador, seja a língua, realidade, entre outros, para alcançar meus objetivos.

Até esse momento da pesquisa foram discutidas algumas temáticas como a expansão da língua inglesa, fruto de um processo de colonização político, social, geográfico e cultural, bem como a possibilidade de aprendizagem da língua em uma perspectiva da ILF, que respeite as relações contextuais dos aprendizes do inglês e rompa com um sentimento de repulsa por parte dos estudantes. Ao discutir qualquer temática em sala de aula, enquanto professores, precisamos conhecer além do que será discutido, mas, também, as legislações que orientam essa prática. Os documentos que normatizam o ensino de LI no EM⁴¹ reforçam a ideia da necessidade de aprendizagem do inglês em uma perspectiva de LF, temos:

A Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4o, continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. (BRASIL, 2017a, p. 484)

Diante das discussões referentes ao ensino de ILF e da necessidade de compreensão do que tem sido ensinado durante as aulas de língua, surge a necessidade de discussão de alguns documentos que normatizam a aprendizagem do inglês na escola pública, ambiente que é o *locus* desta pesquisa. Desta forma, no próximo tópico, estes documentos serão discutidos.

⁴¹Segmento escolhido para desenvolvimento dessa pesquisa

3.2- MARCOS LEGAIS

Ao nascer, somos apresentados a uma determinada realidade econômica e social. Aspectos dessa realidade limitam o acesso às ferramentas que facilitam a nossa existência ou, a depender do nível financeiro, social e cultural ao qual fazemos parte, a simplificam. Para a grande maioria da população, a escola é a única possibilidade de contato com essas ferramentas facilitadoras, sejam elas tecnológicas, ao exemplo dos aplicativos de pesquisa, interação e/ou acesso aos dispositivos eletrônicos; linguísticas, em relação a aprendizagem de idiomas, entre outras possibilidades; culturais, através do acesso à livros, viagens, cinema e shows, mas estariam as escolas preparadas para assumirem essa responsabilidade de modo mais profundo e íntimo?

Ao responder ao questionamento no parágrafo anterior, utilizo como suporte documentos normativos relacionados ao ensino. Desta forma, tendo em vista que a proposta desta dissertação perpassa pela aprendizagem decolonial de LI, faz-se necessária a ampliação da discussão do ponto de vista da língua. Isto posto, nesta seção utilizo de documentos, como o exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), para compreender o aprendizado de inglês.

3.2.1- Parâmetro Curricular Nacional

Ao dar início a discussão referente aos documentos que regem o ensino de inglês no Brasil, referencio os PCN's, dentro da proposta para o Ensino Médio. Em sua parte 2, Linguagens, Códigos e suas tecnologias, apresenta como finalidade:

Delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ... cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo. (BRASIL, 2000, p. 4)

Nesta citação é possível perceber que os PCN's já se organizam em direção a uma aprendizagem que tenha como foco a preparação dos estudantes para o mundo e, desta forma, por compreender que “a principal razão de qualquer ato de linguagem

é a produção de sentido” (BRASIL, 2000, p. 5), explicita que o foco da aprendizagem não deve estar relacionado a reprodução cultural de outros falantes, mas utilizar a língua em seu contexto comunicativo. Contudo, o próprio documento sinaliza a não aplicação efetiva dos textos legais ao afirmar que:

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística (*sic*) e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler, escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabam por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes (BRASIL, 2000, p. 25)

Este recorte dos PCN's é datado de 2000, o que significa que suas informações estão disponíveis há 22 anos, mas, mesmo assim, vivenciamos, em muitos casos, principalmente nas escolas da rede pública, a mesma realidade descrita no trecho acima. Ao descrever a estrutura das aulas, o texto as caracteriza como sendo monótonas e repetitivas, com conteúdos desvinculados das necessidades dos aprendizes: “na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade” (BRASIL, 2000, p. 26).

Na configuração descrita acima, a educação “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo como uma realidade ausente do homem” (FREIRE, 2020, p. 98), quando deveria incentivar uma percepção por parte dos indivíduos que fazem parte da sua realidade, de forma a sentirem a necessidade de buscar a ressignificação do que seja incoerente com o bem comum, ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos estudantes é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo (hooks, 2017, p.25). Ao descrever a função das aulas de LE, os PCN's inferem que são:

Veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais

abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 2000, p. 26)

Desta forma, a organização da aprendizagem de LE funciona, em tese, como um meio de acesso ao conhecimento. Seguindo esta linha reflexiva, o indivíduo que se encontra aquém do contato com o sistema simbólico disponibilizado pela linguagem, está automaticamente excluído de determinada construção coletiva de cognição. Ao especificar a linguagem como sendo a LI, a partir de um senso comum que afirma a não aprendizagem de inglês em escola pública, os estudantes que não têm poder aquisitivo para estudar em cursos de idiomas ou escolas bilíngues, estão automaticamente excluídos do acesso à determinada informação.

Tendo em vista que os estudantes que fazem parte das escolas públicas são, em sua maioria, estudantes negros, há a possibilidade de afirmar que a impossibilidade de acesso ao conhecimento possibilitado pela decodificação do conteúdo em inglês é, também, racial, pois, nesse contexto, o inglês se torna uma realidade mais concreta para os indivíduos brancos pertencentes ao segmento privado de educação.

3.2.2- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Outro documento normatizador educacional que aborda a aprendizagem de LI é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ao falar sobre os princípios e fins da Educação Nacional, em seu artigo 2º, entende que deve ser: “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Em relação ao processo de ensino de inglês, a LDB sinaliza que:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017a, p. 25)

Em se tratando do ensino de segunda língua, assim como na LDB, que sugere a oferta de uma língua estrangeira além do inglês, preferencialmente o espanhol, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua primeira versão, também existia a

sugestão de ensino do espanhol. Contudo, na BNCC não há mais a necessidade de ofertar outras línguas estrangeiras. Até a segunda versão da BNCC existia a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do 6º ano e uma segunda língua estrangeira como optativa. Durante o EM inglês e espanhol eram obrigatórias. Na terceira versão da base, a única LE obrigatória é a inglesa, até o primeiro ano do Ensino Médio, quando perde sua obrigatoriedade. De acordo com Kupsky e Santana (2020):

Embora esse termo supostamente esteja desvinculado dos imperialismos, normalmente atribuídos ao termo língua estrangeira ou à adoção do padrão nativo como alvo de ensino, escolher a língua inglesa como possibilidade única pode revelar justamente uma leitura imperialista, impositiva do inglês frente as outras línguas, dado o seu perfil global e ao seu valor de mercado. (KUPSKY; SANTANA, 2020, p. 162).

Definir a LI como componente obrigatório, em detrimento de outras línguas, ao exemplo do espanhol, é problemático quando pensamos em dois pontos, a saber: em primeiro lugar, o fator que determina o inglês como língua global estar relacionado a um contexto de dominação e imposição cultural, seja por meio das músicas, conflitos, filmes, livros, economia, entre outros, dominação esta que acontece por parte de países dominantes, por exemplo, a América do Norte; o segundo ponto é relacionado ao fato do Brasil estar rodeado por países que têm o espanhol como língua oficial, como a Argentina, Paraguai, Bolívia, entre outros, fator comunicativo/interativo que demonstra a necessidade do ensino de língua estrangeira ir além do inglês. Neste sentido, há a necessidade de se repensar a construção da BNCC, para que não seja utilizado um idioma como hegemônico como a única língua ensinada na escola.

3.2.3- Base Nacional Comum Curricular

Em dezembro de 2018 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo então ministro da educação, Rossieli Soares. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera sejam desenvolvidas por todos os estudantes ao longo da escolaridade básica. As diretrizes da BNCC reforçam a ideia de uma pedagogia voltada para uma inserção crítica dos estudantes frente às demandas sociais, com temáticas que sejam significativas aos diversos contextos nos

quais estarão inseridos. Neste sentido, a Base sinaliza que:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos. (BRASIL, 2017b, p. 481)

Como a própria base sugere, as temáticas devem ser discutidas de forma crítica, assim, a partir desse momento propomos um olhar criterioso em relação às suas proposições. Neste contexto, a BNCC é o:

Documento orientador obrigatório do Ensino Básico brasileiro que tem como objetivo assegurar uma formação básica comum... então, vem à tona para definir os padrões curriculares de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil (KUPSKY; SANTANA, 2020, p. 147).

A partir da proposição de uma uniformidade educacional, surgem os primeiros questionamentos: seriam todos os estudantes iguais em suas necessidades, conhecimento e relações culturais? Qual discente teria sido utilizado como referencial ao criar uma base comum? Ao propor um sistema igualitário de conteúdo a BNCC tem como base um contexto de realidade, visto que o sistema educacional é, em grande parte, voltado a cultura do dominante, provavelmente o contexto pensado ao formular a base também o seja.

Mesmo com a existência da Lei 10.639 de 2003, que obriga o ensino de história e cultura Afro-Brasileira, a construção do saber nos espaços escolares acontece a partir de uma visão eurocêntrica de realidade. Nesta perspectiva, ao pensar uma base em comum para todo o território nacional, os saberes que estão sendo privilegiados têm relação com um sistema opressor de educação, que determina a necessidade da uniformidade dos indivíduos a partir de um contexto “certo” de aprendizagem, contexto este definido a partir das necessidades dos grupos opressores, se excluindo, assim, a realidade da maioria dos estudantes – pretos e pardos – do ambiente escolar.

O ensino do inglês não está aquém dessa realidade de educação construída a partir de um sentido opressor de realidade. Na prática, a aprendizagem de língua acontece de forma a repetir a cultura do falante dito nativo, com o aprendiz definindo o objetivo de fala como sendo a utópica reprodução da cultura e entonação de voz

utilizada pelo falante que tem o inglês como língua materna. Neste sentido, a construção do conhecimento linguístico de LI acontece a partir de uma reprodução pseudonormativa e estrutural do falante nativo.

Nas Escolas Públicas (EPS), mesmo quando há uma reprodução de uma estrutura eurocêntrica de aprendizagem, as aulas já iniciam com um vislumbre ao fracasso, pois, em muitos casos, há uma validação de um senso comum referente a não aprendizagem do português⁴², quem dirá outro idioma. Souza (2011) afirma que:

A escola pública brasileira, ao longo de muitos anos, deixou-se associar a um lugar de não promoção de habilidades em línguas diferentes da portuguesa, a despeito da presença de línguas estrangeiras modernas, e em especial da língua inglesa, nos currículos escolares atravessar várias décadas. (SOUZA, 2011, p.142).

Entender sobre a realidade dos estudantes e trazer essas vivências para sala de aula é necessário quando se pretende uma educação que envolva esse estudante criticamente no processo de ensino, de forma a desconstruir ideias que estejam impregnadas em nossa sociedade, como: não tenho pretensão de visitar um país falante de língua inglesa, qual seria a motivação para aprendê-la, ou uma frase que um estudante disse durante uma aula de inglês: “professor, como o senhor acha que pode ensinar inglês sendo que nunca viajou para outro país?”⁴³

A busca pela motivação de aprendizagem de língua e o questionamento sobre a capacidade de ensinar a língua inglesa, perpassam pela necessidade de validação dos conhecimentos pelo outro, pelo “nativo”. Neste sentido, há a necessidade de concentrar as reflexões na motivação de aprendizagem e em outras discussões que envolvem o aprendizado da língua inglesa, de forma a contribuir com reconstruções de conceitos e rompimento com um sentimento de repulsa desenvolvido por parte de alguns aprendizes que não se percebem capazes de aprendê-la.

Tendo em vista que as discussões normativas transcritas até o momento são de contexto generalista, tendo em vista que a escola lócus da pesquisa é da rede estadual, há a necessidade de análise da aprendizagem de LI a partir dos documentos

⁴² A temática referente a visão dos alunos em relação a não aprendizagem de língua inglesa na escola pública é contextualizada no capítulo 2, ao contextualizar teoricamente a pesquisa de campo realizada com os alunos participantes desta pesquisa.

⁴³ Mais uma vez escrevo o texto em primeira pessoa por acreditar na relevância da experiência para a pesquisa.

orientadores estaduais. Neste sentido, transcrevo a seguir a finalidade e orientações do DCRB.

3.2.4- Documento Curricular Referencial da Bahia

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é o normativo estadual e tem por objetivo a orientação dos Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica da Bahia. De acordo com o Volume 2, Etapa do Ensino Médio, este documento é:

Destinado às ofertas do Ensino Médio de Tempo Parcial, do Ensino Médio de Tempo Integral, do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), do Ensino Médio Profissional e Tecnológico e do Ensino Médio do Turno Noturno tem como objetivo assegurar a consolidação e aprofundamentos dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o mundo do trabalho e para a cidadania; o aprimoramento do/a educando/a como pessoa humana integral, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos histórico-culturais e científico-tecnológicos que estruturam a sociedade. (BAHIA, 2022, p. 11)

De acordo com o trecho transcrito acima, a documentação traz a finalidade da educação no Ensino Médio, ainda de acordo com o documento, se tratando sobre o Ensino de Língua Inglesa, lê-se:

A proposta deste Documento Curricular é a de oferecer uma perspectiva de construção colaborativa e dialógica que sirva de inspiração para que outras maneiras de ensinar a Língua Inglesa possam ser pensadas e que levem em consideração as diversas vozes e percepções daqueles/as que ensinam e aprendem enquanto educam, com o objetivo de contemplar os sujeitos envolvidos em processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, de maneira a alcançar uma educação emancipatória, libertadora e capaz de possibilitar o desenvolvimento crítico dos sujeitos aprendizes. A arquitetura pedagógica de Línguas Estrangeiras, Inglês, baseada nos eixos organizadores e as dimensões Intercultural, Leitura, Conhecimentos Linguísticos e Escrita, presentes no DCRB do Ensino Fundamental, foram mantidos. (BAHIA, 2022, p. 93)

Segundo Freire (2020), uma educação emancipatória deve ser pensada de forma que “os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção” (FREIRE, 2020, p. 56). Nesta realidade de educação, os estudantes não podem ser transformados em depósitos nos moldes da educação bancária, sinalizada por Freire (2020) como o “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2020, p. 82), mas sim, como sinalizado no DCRB,

construída com os educandos, de forma que se entendam como parte do processo educacional.

A partir da leitura dos trechos dos documentos educacionais transcritos no decorrer do tópico 1.2, Marcos Legais, fica explícita a necessidade de discussão da realidade dos aprendizes em sala de aula. Consciente que a realidade das escolas da Rede Pública é composta, em sua maioria, por estudantes negros, aponto que essa temática deve ser discutida entre os atores educacionais que ocupam o espaço escolar. Gomes (2017) sinaliza que:

Para cumprir a legislação e garantir os direitos da população negra às ações afirmativas, gestores, intelectuais e profissionais de várias áreas necessitam conhecer mais sobre esses temas, são obrigados a revelar a sua ignorância sobre os mesmos e recorrer àquelas e àqueles que têm competência e expertise sobre o assunto. (GOMES, 2017, p. 72).

Neste sentido, na próxima seção, proponho discussão referente a proposição de uma aprendizagem de língua inglesa partindo das percepções referentes as ações afirmativas, além da importância de trazer o debate racial para os espaços escolares e, principalmente, para as aulas de inglesa, espaço de aprendizagem da língua do colonizador.

3.3- ONCE UPON A “BLACK” TIME

Ao estabelecer o título desse tópico como “*Once upon a ‘black’ time*”, faço referência a introdução realizada durante uma contação de histórias infantis. A esse respeito, eu diria, que quase todos(as) nós, já tivemos a chance de ouvir a frase mágica: Era uma vez... Os leitores mais atentos, certamente, identificam uma modificação na transcrição do título dessa seção, no qual, foi acrescentada a palavra “*black*”. Este jogo de palavras tem por função a sinalização da busca pelo rompimento com uma construção histórica enviesada, arquitetada a partir das necessidades do colonizador, de forma a trazer para o campo das discussões pautas decoloniais referentes a grupos marginalizados socio-historicamente.

A escolha do termo *black*, para esta pesquisa, passa pelo desejo de *empretecer* a ‘história’ do ensino de inglês na escola pública; passa pela intenção de estabelecer uma relação entre raça e o aprendizado de uma língua que conta a ‘história’ da branquitude e, atravessa as ‘histórias’ dos(as) aprendizes através de

narrativas que espelham suas subjetividades, para além dos contos de fada de Cinderela e do príncipe branco em cima de um cavalo, também branco.

Antes de adentrar no campo da discussão sobre a temática decolonial, há a necessidade de compreensão do processo colonial. Nesta perspectiva, nos ancoramos nos escritos de Almeida (2021), segundo o autor, constituíram:

Ferramentas que tornariam possível a *comparação* e, posteriormente, a classificação dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófico-antropológica entre *civilizado* e *selvagem*, que no século seguinte daria lugar para o dístico *civilizado* e *primitivo*” (ALMEIDA, 2021, p. 26 – **grifos do autor**).

Ainda de acordo com o autor, “foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo” (ALMEIDA, 2021, p. 27). Assim posto, os colonizadores utilizaram da crença em sua superioridade intelectual para que houvesse uma imposição dos seus costumes, vivências e realizações às comunidades ‘primitivas’⁴⁴, descritas como espaços carentes da salvação europeia.

Mesmo com o fim do período colonial, muitas estratégias têm sido perpetuadas no decorrer dos anos com o objetivo de que exista manutenção de uma estrutura que vanglorie e institua como ideal de vivência a postura de uma determinada parcela da população, em detrimento de grupos minoritários⁴⁵. Para que não haja uma ruptura da ordem estrutural estabelecida, a sociedade colonial⁴⁶ “encastela-se, intocável, explorando e pilhando a maioria negra, utilizando-se de mecanismos repressivos diretos (força bruta) e indiretos (preconceitos raciais e outros estereótipos)” (MUNANGA, 2020, p. 23). As estratégias para que seja possível uma continuidade desse sistema perverso de dominação, são formuladas a partir de um

⁴⁴ De acordo com Almeida (2021), os primitivos seriam os indivíduos que, de acordo com as ideias iluministas, estariam à espera de uma ascensão intelectual, na qual, por meio de um conhecimento eurocêntrico, conseguissem sair de um primitivismo obscuro para uma civilidade iluminada.

⁴⁵ Segundo dados do IBGE, 54% da população brasileira se declara negra, considerando pretos e pardos. Quando é dito que essa população faz parte de um grupo minoritário, entende-se que são minoria nos cargos e espaços privilegiados e de tomada de decisões, o que potencializa o surgimento de novas estratégias para que haja um continuum de opressão.

⁴⁶ Munanga (2020) estabelece que a sociedade colonial compreende “os estrangeiros de origem metropolitana, isto é, do país colonizador, os europeus ou de população branca não metropolitanos e os não europeus, geralmente de origem asiática, os *coloured* ou homens de cor. (MUNANGA, 2020, p. 23).

modelo racista⁴⁷. Ao conceituar o termo, a professora e escritora Nilma Lino Gomes entende racismo como sendo:

Por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52)

Em seu livro, *Racismo Estrutural*, Almeida (2021) entende que o “racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2021, p. 21), ainda de acordo com o autor, o racismo é estrutural, pois:

[...] é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional (ALMEIDA, 2021, p. 50 – **grifos do autor**).

Contudo, pensar o racismo em sua construção estrutural não é idealizar como uma prática impossível de reorganização ou projetar a culpabilidade em um sistema racista de construção social, pois, de acordo com Almeida (2021), “entender que é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas” (ALMEIDA, 2021, p. 51-52).

Ainda nesta perspectiva, pensar ações que vão de encontro com um sistema enrijecido de saberes, forjado exclusivamente para privilegiar e excluir indivíduos que não se encaixem em uma realidade idealizada por grupos civilizados, é refletir sobre ações antirracistas, que, como sinalizado por Ribeiro (2019), podem ocorrer através da apresentação aos nossos filhos de livros com histórias nas quais os protagonistas sejam pretos ou as histórias sejam contadas a partir dos nossos pares. Além disso, acompanhar e exigir dos espaços educacionais uma aplicação crítica e consciente da lei 10.639 de 2003, “com um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra” (RIBEIRO, 2019, p. 41), serve como uma das inúmeras estratégias de luta para promover as potencialidades do nosso povo preto.

⁴⁷ Consciente da densidade referente ao racismo, opto por adentrar apenas em sua percepção estrutural, por, assim com Almeida, compreender que “a viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade” (ALMEIDA, 2021, p. 50), ou seja, em sua organização estrutural.

Ao pensar estratégias antirracistas, a fim de que aconteça uma cisão em relação as práticas discriminatórias fundamentadas no racismo, estamos nos referindo aos debates decoloniais. Por conseguinte, para que haja uma sociedade racialmente consciente e com uma construção identitária positiva, é necessário estabelecer discussões sobre as demandas étnico-raciais, de maneira que, sejam encaminhadas para reflexões que questionem os privilégios nos diversos setores sociais. Entretanto, se tratando de uma pesquisa educacional, apresento como lócus de atuação político-pedagógica, o ambiente escolar.

Nesse mote, é necessário pensar esse espaço a partir de uma construção antirracista, pois, apesar de ser um contexto que, teoricamente, induz a formação de saberes emancipatórios, ainda há a repetição de ideias e práticas coloniais, tanto em relação aos conteúdos, quanto em relação as estratégias pedagógicas de ensino. A esse respeito, Quijano (2005) nos chama atenção para a colonialidade do saber ao inferir que:

Não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005 p.126).

Assim posto, de forma a estabelecer um formato coeso de organização das ideias, estabeleço um percurso a ser seguido nos subtópicos subsequentes. No primeiro momento, pretendo problematizar o tema raça em seu aspecto identitário. A partir desse momento, objetivo discutir aspectos relacionados ao mito da democracia racial. Em seguida, serão apresentados aspectos que dizem respeito às políticas afirmativas e a importância dos movimentos sociais na construção destas políticas e no rompimento com a criação do mito da democracia racial.

3.3.1- Um movimento negro e educador

Apesar de ser um corpo negro em uma sociedade racista, discussões sobre questões raciais se tornam parte da minha subjetividade, enquanto indivíduo politizado, somente a partir do momento em que faço parte, como mestrando, do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade

(PPGECID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A partir desse momento, passo a construir um olhar que, para além de servir como um alerta de proteção, promove a compreensão da minha subjetividade de homem, negro, gay e nordestino, dentro de uma sociedade que insiste em criar eufemismos para esconder do meu campo de visão aquilo que eu sentia na pele, mas não sabia identificar.

Enxergar os aviltamentos do racismo e do preconceito, de maneira tardia, causou em mim um misto de culpa e alegria, no que diz respeito a ter me permitido passar pelos processos cruéis de ataques disfarçados em brincadeiras, elogios camuflados na objetificação do homem negro e, a desqualificação da minha capacidade profissional, quando o meu corpo é questionado para ocupar o lugar do professor de uma língua branca. No entanto, Bianca Santana, autora do livro 'Quando me descobri negra', publicado em 2015, vem para me confortar e me liberar desse pungimento que a mim foi imposto:

Tenho trinta anos, mas sou negra há apenas dez. Antes, era morena. Minha cor era praticamente travessuras do sol. Era morena para os professores do colégio católico, para os coleguinhas – que talvez não tomassem tanto sol – e para toda família que nunca gostou do assunto. (SANTANA, 2015, p. 13)

Sobre esse núcleo, infelizmente, faço parte da geração de famílias que entendiam o não-identificar os membros enquanto negro/preto, como uma forma de proteger esse sujeito de sofrer as consequências do racismo: abordagem policial, ser expulso dos espaços sociais, não fazer parte dos grupos reconhecidos como nobres e qualificados, ser marginalizado por sua aparência etc. Provavelmente, haja uma boa intenção dessas pessoas, cujo letramento racial crítico não chegou a tempo de compreender que podemos ser um coletivo de força e poder, porém, os nossos pares sanguíneos acabam por alimentar o sistema racista colonial que culminam no apagamento dessas mesmas pessoas que nos salvaguardaram. Nesse sentido, Santana (2015) nos alerta sobre esse branqueamento forjado, ao declarar que: “O branqueamento apaga de nossas memórias as conquistas que nós, pessoas negras, temos tido ao longo da história do Brasil. Conquistas individuais e coletivas”. (SANTANA, 2015, p.15).

Justamente para que esse branqueamento da nossa história seja interrompido, se torna necessária a existência de um letramento racial crítico, que, de acordo com Mosley (2010) caracteriza um ensino que é “a set of pedagogical tools to

practice racial literacy in school settings with children, peers, colleagues, and so forth". (MOSLEY, 2010, p. 452)⁴⁸. Seguindo essa mesma linha reflexiva, Landson- Billings (1998) entende que a Teoria Racial Crítica é uma

Important intellectual and social tool for deconstruction, reconstruction, and construction: deconstruction of oppressive structures and discourses, reconstruction of human agency, and construction of equitable and socially just relations of power⁴⁹" (LANDSON-BILLINGS, 1998, p. 9)

Ademais, a falta de conhecimento sobre a temática racial e a repetição de pautas aquém da minha realidade enquanto indivíduo, formaram, em mim, a construção de falas problemáticas e que propagavam, mesmo de forma inconsciente, o mito da democracia racial, dentre elas, cito a não compreensão em relação a necessidade de existência das políticas afirmativas, por erroneamente acreditar que todos seriam capazes de construir sua própria realidade, independente das possibilidades e contextos.

Portanto, eu sou uma prova de que o plano das classes dominantes brancas, pode dar certo se os indivíduos permanecerem sem acesso ao processo de desconstrução, reconstrução e construção, proporcionado pelo letramento racial e sem promover o 'mimimi'⁵⁰ que interrompe o ciclo de alienação e subserviências do povo preto. Seguindo esse mesmo caminho, entendemos que, assim como eu, nossos pares, familiares e pessoas próximas, podem servir de massa de manobra se não promovermos o pensamento crítico, na sua forma mais simples e originária, como por exemplo, a reflexão referente a ocupação de postos de trabalho: se somos a maioria da população, por que não somos maioria nos espaços de poder imediato, seja nas universidades públicas, nos hospitais, no Direito, na presidência de grandes empresas e na direção de grandes escolas? Acredito que é preciso provocar a compreensão de que não há oportunidades iguais e, a ideia de meritocracia é um golpe cínico para que acreditemos no mito da democracia racial.

⁴⁸Um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares, colegas e assim por diante (tradução nossa).

⁴⁹ Uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justa (tradução nossa).

⁵⁰ Para esta pesquisa defino o termo 'mimimi' como sendo a dor de grupos minoritários que não diz respeito às classes privilegiadas.

Considero o meu processo de reorganização estrutural das reflexões em relação às problemáticas raciais tardio, pois acontecem apenas a partir das leituras e diálogos proporcionados durante a pós graduação na UFRB. Nesta perspectiva, apesar de viver opressões em uma sociedade racista, não era consciente em relação a essa problemática, o que gerou uma busca inconsciente por uma imitação do modelo eurocêntrico de comportamento, para que assim, fosse possível o pertencimento à um sistema estruturalmente racista. Consciente que, de acordo com a lei de nº 10.639 de 2003, discussões raciais devem acontecer, também, no ambiente escolar, nos tópicos que se seguem, serão conceituadas/problematizadas temáticas no tocante às questões raciais e a importância dessas discussões aconteceram no espaço escolar, por ser percebido como um lócus político para a formação de saberes.

Para que isso aconteça, embasamos nossas discussões no decorrer deste texto, em Almeida (2021), Gomes (2005; 20017) e Munanga (2003) ao conceituarem o termo raça e etnia. Se tratando do mito da democracia racial nos ancoramos em Souza (2021), Nascimento (2016), Ferreira (2019) e Domingues (2005). Quando nos referimos às políticas afirmativas, apoio as discussões nos textos de Joelma (ano) e Gomes (2017).

3.3.2- Mas é preciso ter força, é preciso ter raça

Milton Nascimento cantou e compôs essa canção, fazendo um pedido a uma sociedade racista, que olhasse por Maria. Maria, que merecia *viver e amar como outra qualquer do planeta*. Naturalmente esse clamor, estava sendo feito em nome de uma mulher preta, que na maioria das vezes, não tem o direito de existir, é preterida na sua condição de mulher cujo corpo traz uma marca. Essa canção foi criada para atender aos serviços de governos e seus processos cruéis de colonização, a fim de garantir a subjugação de povos e, para tanto, fabularam o conceito de 'raça'. Ao ampliar esse termo, Souza (2021), embasado em Bastide e Fernandes (1959), entende que:

Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais (BASTIDE e FERNANDES apud SOUZA, 2021, p. 48)

O termo raça é constantemente rememorado e debatido a luz do que está consolidado socialmente em relação a temática racial. Entretanto, se há alguns anos era um vocábulo inaceitável por sua estreita relação com o preconceito racial⁵¹, hoje, para alguns teóricos, tem sua utilização defendida a partir da perspectiva determinista para justificar os processos de apagamento, uma vez que “raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 45).

Essa diversidade de reações à utilização do termo raça é perceptível a partir da existência de três pontos de leitura do termo, sendo o primeiro relacionado ao fato de pensarmos que grupos, ao se reconhecerem dominantes, utilizavam/utilizam⁵² do racismo científico para afirmar que:

Características biológicas... seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Desse modo, a pele não branca... favoreceria o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. (ALMEIDA, 2021, p. 29)

O segundo ponto é relacionado a existência do discurso referente a não percepção/inexistência das raças em seu contexto político de abordagem. A problemática dessa reflexão, segundo Nascimento (2019), está na busca por uma desresponsabilização do racismo, por parte dos racistas, que não percebem, ou fingem não perceber, que “se pintou no seu ponto zero enquanto raça humana ao passo em que nomeava as demais raças” (NASCIMENTO, 2019, p. 33). Além disso, essa construção discursiva, segundo Nascimento (2019) tem como objetivo não expresso a negação ao negro da:

Possibilidade de autodefinição, subtraindo-lhe os meios de identificação racial. Embora na realidade social o negro seja discriminado exatamente por causa da sua condição racial e da cor, negam a ele, com fundamentos na lei, o direito legal da autodefesa. (NASCIMENTO, 2016, p. 94).

⁵¹ Preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. (ALMEIDA, 2021, p. 32).

⁵² Por ser um homem negro racialmente politizado, sou capaz de perceber discursos biologicamente dominantes proferidos por indivíduos que acreditam na sua superioridade perante outros membros da sociedade. Além desta constatação, não são raros os casos de discursos de ódio denunciados pela mídia.

Por fim, o terceiro ponto, concepção utilizada durante a construção desta pesquisa, entende o termo “raça” como relacionado a uma construção identitário-política de comunidades que compartilham vivências, características físicas, identitárias, além de uma construção histórico-social que permite aos sujeitos se autodeclararem como pertencentes àquela raça, visto que, apesar de apresentar atributos específicos de determinado grupo racial, do ponto de vista político, a autodeclaração⁵³ do indivíduo como negro é o que o faz ser. Cabe destacar que a utilização deste termo tem referência nas ideias de Gomes (2005), cujo escopo teórico serviu de construção para o pensamento que nutre o Movimento Negro, por exemplo:

Quando usam [pesquisadores e sociólogos negros] o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

De acordo com Gomes (2005), “aos poucos o Brasil vai compreendendo que ser negro e negra e afirmar-se enquanto tal é um posicionamento político e identitário que desconforta a elite e os poderes instituídos” (GOMES, 2017, p. 70-71), ou seja, afirmar-se enquanto sujeito consciente de sua construção identitária é um ato revolucionário contra um sistema estruturado de privilégios de um grupo concentrado historicamente nos lugares de poder social. Além disso, ser uma pessoa não branca é tornar-se um aprendiz diário de uma consciência crítica de quem se é enquanto sujeito e de qual lugar de privilégio está sentado em cima, pois vejo a branquitude como ações que autoproclamam indivíduos como desuses sentados em seus tronos de privilégios decidindo sobre o destino da humanidade.

Ao tentar conceituar o termo ‘identidade’, Munanga (2020) aborda a complexidade relacionada a sua definição, pois entende a sociedade como um ambiente diverso de indivíduos e cosmovisões, mas afirma que funciona como uma ideologia na medida em que “permite a seus membros se definir em contraposição

⁵³ A construção dos dados referentes as questões raciais no Brasil, é feita pelo IBGE. Durante essa coleta, os profissionais responsáveis fazem questionamentos aos moradores das residências. Entre as perguntas feitas está a forma como o morador se declara, ou seja, a partir de sua construção político-identitária que formula sua cosmovisão, cabe ao morador dizer a qual raça pertence.

aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta” (MUNANGA, 2020, p. 13). Gomes (2005), por sua vez, complementa a construção conceitual do termo ‘identidade’ a partir da reflexão de que há a necessidade de este ser forjado positivamente perante a comunidade negra, pois entende que a sociedade “historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (GOMES, 2005, p. 43).

A consequência (sic) disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar (sic) a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo (GOMES, 2005, p. 49).

Assim posto, a construção de uma identidade negra positiva, em um contexto que nos ensina diariamente que ser negro e negra é se enquadrar em padrões que receberam social e politicamente uma interpretação de inferioridade em relação à inteligência, competência, saberes e beleza, deve acontecer de forma coletiva em todos os espaços formativos, sejam eles, em casa com nossa família, na rua com nossos amigos ou, ainda, durante a vivência escolar, pois, “a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma” (GOMES, 2005, p. 44), ou seja, a escola precisa ser compreendida como um espaço de convivência e construção conceitual a partir dos diferentes contextos identitários.

Como visto até aqui, a construção de uma identidade negra deve acontecer a partir da percepção de saberes raciais, saberes construídos a partir de uma multiplicidade de dimensões e contextos que envolvem a temática, nesse mote, “alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil” (GOMES, 2005, p. 47).

Consciente da complexidade que envolve a temática racial, ao buscar sua completude discursiva, opto, no decorrer desta pesquisa, pela problematização do tópico discursivo a partir do termo étnico-racial. Ao analisar os termos “raça” e “etnia”, Munanga, em uma palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e

Educação, afirma que:

O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. (MUNANGA, 2004, p.12).

No decorrer deste subtópico teórico, construí um percurso discursivo referente as várias roupagens que envolvem a utilização do termo “raça”. Foi argumentado que a utilização deste termo não está relacionada a uma compreensão biológica, mas sim, político-identitária. Defini, também, a temática das relações étnico-raciais como linha conceitual a ser utilizada durante a construção desta dissertação. Ao dar continuidade as discussões que envolvem a temática racial, no próximo tópico, o “mito da democracia racial” será analisado criticamente.

3.3.3- E em tempo de falsos mitos: a democracia racial em pauta.

Como visto no tópico anterior, muitas manobras vêm sendo adotadas por uma elite, que consciente dos seus privilégios, utiliza de estratégias para que uma estrutura de vantagens seja mantida e reorganizada a partir das suas necessidades e interesses. Um exemplo de estratégia é a criação de ideias que invalidem o que vem sendo discutido por grupos racialmente politizados⁵⁴, internalizando nos membros da sociedade uma ideia de permanência do atual status quo e, além disso, em alguns casos, a necessidade de defesa desse sistema de privilégios.

A internalização de pautas aquém da minha realidade, moldou em mim uma estrutura de discurso de tal forma que, mesmo enquanto um corpo negro em uma sociedade racista, desacreditava da necessidade de formulação de debates e estratégias que confrontassem uma estrutura embranquecida de sociedade. Ao dar início as leituras referentes a temática, percebi que essa configuração discursiva se embasava no mito da democracia racial, ou seja, na crença em “um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito

⁵⁴ No decorrer dos capítulos serão discutidos os grupos responsáveis por incitar discussões raciais em nossa sociedade e quais ações realizadas a partir de suas ações.

ou discriminação” (DOMINGUES, 2005, p. 116).

O mito é uma construção midiática e/ou de indivíduos que tenham um objetivo camuflado de dominação e imposição. É formulado a partir de falas, construções coletivas de ideias e a caracterização imagética de indivíduos presentes na política⁵⁵, como é o caso do ex-presidente do Brasil, na religião e em outros espaços de liderança. Essas organizações estruturais são montadas a partir de uma idolatria ideológica, a qual, ocorre a partir de indivíduos, socialmente lidos como mártires, que utilizam do seu poder de oratória e/ou convencimento para que haja uma (re)construção da “verdade” para satisfação do seu próprio desejo. Um exemplo da reconstrução da verdade é o fato da igreja católica ter transformado todas as divindades de origem africana em demônios, com o objetivo de catequização.

Ao conceituar o “mito”, nos ancoramos nas ideias construídas pela psiquiatra e psicanalista Santos (2021) que, em seu livro ‘Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social’, discorreu sobre essa e outras temáticas relacionadas com a adaptação do não branco em uma sociedade brancocêntrica, a partir do conceito e discussões que, mesmo com o livro tendo sido escrito em 1983, fazem total sentido na atual conjuntura social brasileira. Em sua escrita, Santos (2021) nos deixa como legado o conceito de “mito”, compreendido pela autora como sendo:

Uma fala, um discurso – verbal ou visual -, uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa, comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em “natureza”. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que se pode entender como resultado da convergência das determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas (SOUZA, 2021, p. 54 – grifos do autor).

Ao aprofundar a discussão, trago para o debate o mito da democracia racial, que introjetou no imaginário coletivo da população negra a ideia de merecimento. Ideia construída a partir do entendimento de que a solução das desvantagens econômico-sociais não perpassa por uma luta coletiva dos não brancos, mas é o resultado do

⁵⁵ Após o golpe de 2016, no qual a presidenta petista Dilma Rousseff, eleita democraticamente, foi destituída do seu cargo, o Brasil se encontrava em uma estrutura de desconfiança política e busca por uma liderança que fosse justa e, ao mesmo tempo, a salvação contra todas as pseudo-atrocidades causadas durante o governo petista. Neste cenário, surge o candidato Jair Messias Bolsonaro, sem proposta clara de governo, mas, que, com suas falas racistas, homofóbicas e misóginas, tornou-se presidente do país vindo a ser apelidado de “mito” por seus seguidores acrílicos.

esforço de cada um. Além disso, quando essa temática é trazida para o centro do debate, membros da sociedade sugerem que há uma errônea comparação com o que acontece em outras realidades, pois inferem que, diferente do que se passa em outros países, no Brasil, a miscigenação é percebida como:

Uma das características básicas da identidade nacional, como algo moralmente aceito em todos os níveis da sociedade, inclusive pela classe dominante. Assim, ao contrário de países como os Estados Unidos, nunca se instalara no Brasil uma dinâmica de conflitos baseados na raça. (ALMEIDA, 2021, p. 178-179).

Nesta estrutura, somos ensinados diariamente que não existe um privilégio oculto relacionado a população branca, seja na busca por emprego, nas discussões acadêmicas ou em outros espaços nos quais a capacidade intelectual seja relevante, mas sim, que a sociedade disponibiliza ferramentas para que qualquer um (a) que se esforce, seja capaz de alcançar o reconhecimento intelectual, o emprego dos sonhos ou qualquer outro objetivo.

Portanto, com a finalidade de amparar a composição teórica dessa ideologia racial, a saber, o da democracia racial, vez ou outra é permitido a alguns negros o privilégio da ascensão social, para que isso aconteça, há a necessidade de enquadramento a um sistema brancocêntrico de vivência, ou seja, a internalização da construção identitária disponibilizada por um contexto embranquecido de idealização, seja nas roupas, nas falas, nas pautas, entre outros.

Assim, essa ascensão não funciona como rompimento com uma realidade estrutural de racismo, mas coaduna com sua existência, como se essas histórias carregassem em seu contexto a tese de que: é possível “chegar lá”⁵⁶, desde que sejam aceitos os meus termos e condições e, concordem com a existência de um sistema que me privilegie enquanto homem branco⁵⁷ no poder.

Ao debater questões relacionadas ao mito da democracia racial, Nascimento (2016), em “O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado”, contrapõe essa ideologia ao debater uma teia de questões que envolvem a realidade

⁵⁶ Ao acreditar em um percurso para que haja o “chegar lá”, estamos nos amparando em uma busca por melhoria financeira de realidade, ou seja, uma ascensão social.

⁵⁷ Dentro do grupo racial “brancos” mesmo sendo pertencentes a esse grupo, as mulheres estão em uma realidade social inferior, se comparadas com os homens brancos. Mesmo assim, compartilham de privilégios sociais que as coloca em lugar de destaque se comparadas com a realidade dos homens negros, sendo estes, socialmente superiores as mulheres negras. Em resumo, ao estabelecer uma escala social, compreendo o homem branco ocupando o lugar de destaque, seguido pela mulher branca, sendo esta superior aos homens negros e as mulheres negras ocupam a última colocação.

de boa parte da população afro-brasileiro, que precisa de muito mais do que apenas o próprio esforço para “chegar lá”. De acordo com o autor:

Se os negros vivem nas favelas porque não possuem meios para alugar ou comprar residência nas áreas habitáveis, por sua vez, a falta de dinheiro resulta da discriminação no emprego. Se a falta de emprego é por causa da carência de preparo técnico e de instrução adequada, a falta desta aptidão se deve à ausência de recurso financeiro. Nesta teia, o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação – no emprego, na escola – e trancadas as oportunidades que lhe permitiriam melhorar suas condições de vida, sua moradia, inclusive. (NASCIMENTO, 2016, p. 101).

De acordo com as alegações supracitadas, é possível inferir que existem fatores externos à vontade e desejo da população negra para que seja possível a conquista material, formação acadêmica e melhoria na condição de vida, pois há um esquema, que vai além do puramente social e econômico, com o objetivo de que haja a manutenção de um sistema que condiciona essa parcela da população à margem da sociedade, ou, ainda, essas alegações referentes a existência de uma sociedade que não privilegie ou exclua baseada em fatores raciais, podem estar relacionadas ao desconforto⁵⁸ em se assumir racista. Entretanto, “a vergonha do brasileiro de demonstrar o próprio preconceito não significa que a discriminação racial não exista, e ainda dificulta o combate ao racismo, por inibir discussões abertas sobre o tema” (FERREIRA, 2019, p. 476).

Evitar discussões sobre a questão do não branco impede que haja uma tomada de consciência crítica, por parte da sociedade relacionada com a temática. De acordo com Gomes (2005) esse “acordar” racial não deve acontecer apenas entre os membros do étnico/racial negro, pois, de acordo com a autora, é:

Uma questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as). Ou seja, é uma questão da sociedade brasileira e também mundial quando ampliamos a nossa reflexão sobre as relações entre negros e brancos, entre outros grupos étnico-raciais, nos diferentes contextos internacionais. (GOMES, 2005, p. 51).

Como visto no decorrer desse tópico, o mito da democracia racial é uma criação perversa da branquitude para formulação de uma estrutura inquestionável de

⁵⁸ Apesar de, atualmente, os casos noticiados de racismo serem cada vez mais comuns, ainda há um desconforto em se assumir racista, pois se reconhecer como tal, iria de encontro com a ideia de um mundo igual, ou seja, o mito da democracia racial.

privilégios. Privilégios, estes, responsáveis pela formulação, no imaginário da população não branca, do sentimento de únicos responsáveis pela situação econômico-social que se encontram, seja pela falta de competência, dedicação ou preguiça para alcançar os objetivos. De acordo com Ferreira (2019), a estrutura desenhada pelo mito da democracia racial, alinhado ao “ideal de branqueamento”⁵⁹, durante décadas, manteve intacto o padrão de relações raciais brasileiro, não sendo posto em prática nenhum tipo de política que pudesse efetivamente corrigir as desigualdades raciais” (FERREIRA, 2019, p. 487).

De forma a compreender as políticas públicas e os debates que orientaram/orientam a formulação dessas normatizações, durante a próxima seção as ações afirmativas serão analisadas, além do impacto dessas ações na formulação de uma comunidade não branca racialmente consciente e questionadora dos ideais estruturais apresentados por um sistema racista de sociedade.

3.3.4- A casa grande surta quando a senzala aprende a ler – movimentos negros e políticas afirmativas.

O emprego do termo “ler” no título deste tópico não está relacionado a uma leitura superficial de simples decodificação linguística, mas a formação de indivíduos criticamente politizados, questionadores, que, repertoriados teoricamente por saberes emancipatórios, cobrem da sociedade e dos governantes, políticas públicas que vão de encontro a uma estrutura fossilizada de saberes eurocêntricos, questionamentos esses que amedrontam a elite privilegiada.

O título deste tópico apresenta ao leitor um *spoiler* do que está por vir em relação à discussão temática. No texto que se segue, serão abordadas as políticas de conscientização racial instituídas, ao exemplo da lei de nº 10. 639 de 2003 e de políticas que possibilitem o acesso dos socialmente marginalizados a cargos públicos e aos espaços de construção de conhecimento, entre eles, as universidades, além dos cargos públicos.

É sabido que há um percurso longo a ser percorrido para que a comunidade preta tenha os mesmos direitos da população branca e esteja inserida em uma sociedade justa e igualitária, sem que tenha sua existência questionada pela elite e/ou

⁵⁹ Após a abolição da escravatura, houve o surgimento de políticas públicas que incentivassem a imigração europeia para o Brasil afim de suprir a necessidade de mão de obra e, além disso, clarear a população. Este processo é conhecido como o ideal de branqueamento.

pelos indivíduos que internalizaram as necessidades dos privilegiados, tendo como base o mito da democracia racial. Contudo, como demonstrado no tópico anterior, essa ideologia está presente em nossa sociedade e é uma das bases de sustentação para a manutenção de uma estrutura racista de sociedade.

A medida que avançamos nas discussões e debates relacionados a consciência política-racial, políticas públicas direcionadas à população negra vêm sendo instruída e ensinada, de forma a nos preparar para falarmos por nós e por nossas lutas. A partir daí, apesar de haver a necessidade de maior investimento e melhor estruturação em relação a estas políticas públicas⁶⁰, estas possibilitam acesso a formação acadêmica, melhores condições de moradia, acesso ao lazer, permanência universitária, ocupação de cargos públicos, entre outros. Estas ações recebem o nome de ações afirmativas. Almeida (2021) as entende por:

Políticas públicas de promoção de igualdade nos setores público e privado, e que visam a beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas. Tais políticas podem ser realizadas das mais diversas modalidades e ser aplicadas em inúmeras áreas” (ALMEIDA, 2021, p. 145).

Bernardino (2002), por sua vez, ao conceituar as ações afirmativas, as entende como:

[...] políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida (BERNARDINO, 2002, p. 256-257).

A partir dos anos 2000, algumas ações afirmativas têm sido instituídas para que haja o acesso da população que esteve a margem e/ou nos serviços gerais do Ensino Superior. Dentre essas políticas públicas, podemos citar:

- Universidade Para Todos (UPT), programa desenvolvido pelo governo do Estado, em parceria com universidades públicas (UEFS, UNEB, UFRB, UEFSC, UESB),

⁶⁰ Segundo reportagem de Aloisio (2022), a justiça suspendeu processo que expulsou aluno do curso de medicina da UFRB, no caso, o Conselho Acadêmico da UFRB (Conac) aprovou a expulsão do aluno por conta da denúncia de fraude nas cotas para negros e pessoas de baixa renda. Este é apenas um dos casos noticiados pela mídia, o que demonstra a fragilidade em relação a fiscalização do acesso as políticas afirmativas e, em muitos casos, a impunidade dos envolvidos. (<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/justica-suspende-processo-que-expulsou-aluno-de-medicina-da-ufrb-por-fraudar-cotas/>) DANIEL ALOISIO – 17/09/2021 (acesso: em 4 de set 2022)

que tem como objetivo a preparação dos estudantes da rede estadual ao Ensino Superior;

- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inicialmente instituído para avaliar os estudantes do Ensino Médio, em 2009 a nota do ENEM passa a ser utilizada para acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) e ao Programa Universidade para Todos (PROUNI);
- Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, dispõe sobre a reserva de vagas em cada instituição federal de ensino superior para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência. (BRASIL, 2016).

Figura 1 – A casa grande surta quando a senzala aprende a ler



Fonte: Midia Ninja, Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/MidiaNINJA/posts/a-casa-grande-surta-quando-a-senzala-aprende-a-lersalvadorba30mpelaeducacao-bras/1496094417215365/> Acesso em 16 de out de 2022

Ao analisar a imagem acima, recordo de um período anterior à minha conscientização crítica sobre as políticas afirmativas. Neste período, acreditava que as “vantagens” seriam entendidas como uma comprovação da inferioridade cognitiva dos grupos atendidos por essas políticas em relação aos brancos. Entendia que essas vantagens estivessem apenas relacionadas a participação em concursos públicos e entrada nas universidades. Eu nunca havia parado para refletir sobre o motivo de pagar apenas 0,50 centavos no café da manhã, 1 real no almoço e 0,75 centavos no jantar do restaurante universitário na Universidade Estadual de Feira de Santana, entre os anos de 2012 e 2016, enquanto estudante de letras com inglês na instituição.

Nunca me perguntava como a universidade conseguia manter uma residência universitária para que vários estudantes do interior conseguissem estudar sem se preocupar com moradia. Não me informava sobre as bolsas de estudo oferecidas aos estudantes em situação de vulnerabilidade social para que atuassem nos diversos setores da universidade.

A falta desses questionamentos e a não busca pela compreensão da temática

racial, formam a construção de discursos rasos que apoiam a ascensão da meritocracia. Por isso, produções como esta dissertação, que buscam compreender problemáticas sociais e como as superar, são tão necessárias para a formação crítico-problematizadora de saberes emancipatórios.

Inicialmente, a ideia era pesquisar apenas sobre o processo de aprendizagem de inglês em uma perspectiva de ILF, mas, como dito anteriormente, durante a minha vivência na UFRB passei a ter contato com componentes, professores e colegas que me inseriram em uma realidade crítica de discussões raciais. A partir das leituras e vivências, passo, por um lado, a questionar minha realidade enquanto indivíduo inerte inserido em uma sociedade racista, por outro, do ponto de vista profissional, questiono a reprodução de uma estrutura eurocêntrica de aprendizagem de inglês.

Ainda de acordo com as leituras raciais, passo a ter contato com discussões relacionadas as ações e políticas afirmativas de caráter emancipatório, que têm sido vistas em nossa sociedade e estão sendo construídas a partir de discussões problematizadas por movimentos sociais, entre eles, o Movimento Negro. Gomes (2017) entende este movimento como uma estrutura que reconstrói politicamente o conceito de raça perante a sociedade, permitindo, com isso, que haja a reeducação e emancipação dos indivíduos, “a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, em conexão com a diáspora africana” (GOMES, 2017, p. 38). Ainda sobre esta discussão, a autora assevera que o Movimento Negro:

Desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social (GOMES, 2017, p. 22).

Segundo Gomes (2017) não é, apenas, o ato de enaltecer a ancestralidade e entender sua importância histórica para a sociedade que possibilita que um coletivo seja reconhecido como Movimento Negro, pois:

É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente, e de forma explícita, uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (GOMES, 2017, p. 24).

Nesse sentido, podemos citar ações do Teatro Experimental Negro (TEN)

(1944-1968), que, segundo Gomes (2017), propõem o combate ao racismo por meio de ações afirmativas de apresentações culturais relacionadas a história da população negra e por meio da criação do jornal quilombo (1948-1950), que reivindicava acesso das crianças brasileiras ao ensino gratuito e “a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário – onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza”. (GOMES, 2017, p. 31). De acordo com Gomes, o TEN nasce com o objetivo de:

Nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre os operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. (GOMES, 2017, p. 30).

Seguindo a perspectiva de discussão acerca de coletivos do Movimento Negro, trago para discussão o Movimento Negro Unificado (MNU), que, segundo Gomes (2017), surge em 1978 com o nome de Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) e apresenta como pautas principais de discussão o racismo, a educação e o trabalho. Ainda de acordo com a autora, “o MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (GOMES, 2017, p. 30).

Como visto, as ações do Movimento Negro agem em diferentes frentes perante a sociedade, de forma a ressignificar o olhar estereotipado que nos são lançados, enquanto corpos negros diante de uma sociedade racista. Ações que nos fortalecem enquanto sujeitos políticos em seu sentido racial, que, conscientes de seus direitos, lutam por políticas públicas “que têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam a construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos” (GOMES, 2017, p. 38).

Saberes emancipatórios são construções que devem perpassar por todos os setores sociais, visto que, assim como afirmado por Almeida (2021), a sociedade é construída a partir de um sistema racista de estrutura. Mas, como afirmado por Ferreira (2019), apesar da desigualdade social estar entranhada nas diversas camadas da sociedade

A restrição do acesso à educação em todos os seus níveis é, especialmente perversa tendo em vista que o acesso ao ensino formal e de qualidade é o principal meio de emancipação dos cidadãos. Assim, a impossibilidade de formação educacional adequada compromete todo o futuro de uma geração. (FERREIRA, 2019, p. 478).

De forma a garantir o acesso racialmente consciente à construção identitária e entendendo o espaço escolar como ideal para que haja discussões sobre esta construção, em janeiro de 2003 é sancionada a Lei de nº 10.639, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e “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” (BRASIL, 2003).

Neste mesmo eixo temático, três outras leis são de fundamental importância para que houvesse a ampliação sobre o debate racial nos diversos espaços educacionais e sociais, a saber:

- Lei 12.288⁶¹ de 20 de julho de 2010, que “institui o Estatuto da Igualdade Racial” (BRASIL, 2010);
- Lei 12.711 de 2012 que “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.” (BRASIL, 2012);
- Lei 12.990 de 2014, que Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos (BRASIL, 2014);

A partir dessas políticas públicas, “a raça, em sua concepção ressignificada, passa a ser um critério para superar desigualdades”. Neste sentido, a temática deve ser debatida nos diversos espaços sociais e nos diferentes níveis escolares. No decorrer desta pesquisa, tem sido defendida a ideia da discussão racial também durante as aulas de língua inglesa. Para que isso aconteça, proponho a utilização das histórias⁶² da população negra durante as aulas de inglês e contextualização da língua com a realidade dos estudantes. Assim, nossa história passará a ser recontada, afirmativamente, por nós e nossos pares.

⁶¹ A Lei 12.288 institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

⁶² A aprendizagem de inglês por meio da contação de histórias é estruturada durante a apresentação do produto desta dissertação.

4- ANÁLISE DAS (IM)POSSIBILIDADES

Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida.
(hooks)

De forma a registrar os dados construídos nesta pesquisa de abordagem qualitativa e natureza aplicada, no decorrer deste capítulo, discuto criticamente os resultados coletados a partir do questionário online.

4.1- AS PERCEPÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE A PRESENÇA DE PESSOAS NEGRAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LI: SOMOS (IN)VISÍVEIS?

Esta seção surge a partir da minha realidade enquanto aprendiz de inglês. Um garoto que, quando fazia curso de idiomas⁶³, se sentia deslocado nas interações, pois não se reconhecia nas discussões, além disso, não percebia seus pares nos materiais didáticos. Ao rememorar o período descrito, lembro da angústia que sentia durante as aulas, a falta de pertencimento ao espaço e o sentimento de incapacidade de aprendizagem que povoavam meu imaginário em cada encontro.

Nesse período, não tive um letramento racial que me permitisse uma reflexão em relação ao processo de aprendizagem que fiz parte, apenas exigia cada vez mais de mim enquanto aprendiz. Apesar de me preparar previamente para os encontros, lia todas as lições com antecedência, durante as aulas, não conseguia me comunicar com os colegas, o que alimentava a ideia da impossibilidade de aprendizagem da LI.

Ao discutir sobre uma estrutura de aulas de inglês que não me integravam enquanto estudante e o quanto este fato interferiu no meu processo de aprendizagem, sinto a necessidade de refletir sobre a relação entre raça e língua, a primeira lente de interpretação dos dados. Com essa categoria, pretendo compreender sobre em qual momento o(a) aprendiz de LI negro(a) se sente representado durante as aulas de inglês e se nesse instante de representação, o(a) estudante ocupa um sub-lugar. A

⁶³ O recorte temporal que faço nesse momento se restringe ao período entre 2009 e 2012, pois foi o período que fui estudante de um curso de idiomas em minha cidade e passei a perceber a língua como distante da minha realidade.

esse respeito, Ferreira e Ferreira salientam que:

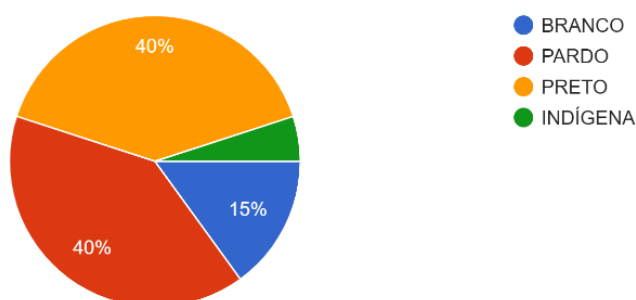
Em linhas gerais, os alunos não se sentem representados no material didático de língua estrangeira. Eles acreditam que a realidade é distante da deles em relação às identidades sociais de raça/etnia, classe, etc. Em relação à raça/etnia, os alunos pardos e negros acreditam que seus grupos não aparecem, ou não aparecem com frequência, nos materiais que utilizam”. (FERREIRA; FERREIRA, 2014, p. 132)

Nesse sentido, para que houvesse um entendimento em relação ao ponto de vista dos(as) estudantes no que se refere a representatividade negra nos materiais didáticos e nas discussões em sala de aula, houve a necessidade de compreensão de como esses respondentes se autodeclararam do ponto de vista racial. Conceituar esses indivíduos racialmente foi importante para que o ponto inicial sobre a discussão de representatividade fosse o entendimento que os estudantes têm sobre si mesmos, pois a possibilidade de percepção relacionada aos seus pares é possibilitada a partir da compreensão de quem são os pares.

Além da autodeclaração dos(as) estudante, serão analisados outros pontos, sendo eles: se os personagens e temáticas negras são trazidas para discussão nas aulas de inglês; nos casos de percepção de pautas negras em sala, de qual forma acontece essa representação? Possíveis consequências de uma sub-representação negra para o processo de aprendizagem da LI.

Em relação a autopercepção racial dos participantes da pesquisa, tendo por base os critérios raciais estabelecidos pelo IBGE, represento com a imagem a seguir, as informações construídas a partir das respostas ao questionamento: “como se declara tendo como base as categorias do IBGE?”

Gráfico 1 - Autodeclaração racial dos estudantes.



Fonte: autoria própria (2022)

Segundo a descrição étnico-racial do IBGE, o grupo 'negro' é uma junção dos pretos e pardos. Nesta perspectiva, quando os dados detalhados são observados na imagem acima, podemos inferir que: dos vinte respondentes do questionário, 40% se descrevem como sendo pardos e 40% se leem como pretos. A interpretação desses dados deve levar em consideração fatores como: a impossibilidade de percepção sobre a existência de uma consciência racial ou se os estudantes responderam ao questionário sem que houvesse uma leitura crítica do que estava sendo perguntado; se os 15% dos estudantes que se entendem como brancos percebem o limite entre as descrições 'pardo' e 'branco'.

Apesar desses questionamentos, a intenção dessa proposição foi a percepção de que os estudantes têm em relação a autodeclaração racial, desta forma, os dados serão levados em consideração sem que haja, de início, um aprofundamento em relação a existência de um conceito teoricamente definido sobre raça por parte dos estudantes.

Observando os dados presentes na figura 1, identificamos o perfil dos sujeitos que ocupam esse espaço educacional. De acordo com as informações coletadas, 80% dos(as) respondentes da pesquisa se autodeclararam negros(as). Fato este que possibilita o teor racial do discurso de impossibilidade de aprendizagem de inglês na escola pública, pois, está atrelado a não aprendizagem dos estudantes negros(as), integrantes majoritários desse espaço escolar. Sobre a desvalorização da aprendizagem do ensino público, Siqueira e Anjos (2012), entendem que:

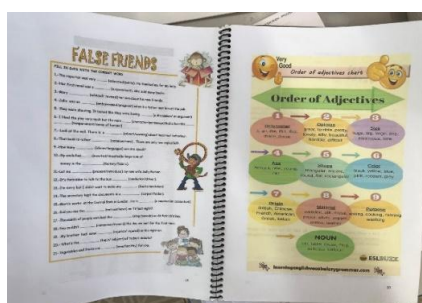
A crescente desvalorização da escola pública tem provocado semelhante desvalorização das LEs nesse segmento, abrindo, destarte, um flanco atraente e lucrativo para os institutos de línguas e franquias levarem a cabo a tarefa de perpetuar tal discrepância, elitizando cada vez mais o ensino de línguas, certamente à custa da exclusão da maioria da população brasileira. (SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 130)

Se levarmos em consideração minha experiência de aprendizagem, apesar de fazer parte de um curso de idiomas, não fui efetivamente integrado em um sistema que tornasse minha aprendizagem fluida. Contudo, era nítida a diferença entre a estrutura de aulas que vivenciava enquanto estudantes no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e as aulas no curso de inglês.

Nessa vertente, podemos inferir que, enquanto nas escolas elitizadas⁶⁴ o inglês tem sido cada vez mais utilizado como um diferencial para atração de novos estudantes, nas escolas da rede pública, a ideia de impossibilidade de aprendizagem da língua é diariamente reforçada. Em outras palavras, em parte das escolas da rede privada, há um investimento⁶⁵ na estruturação de aulas dentro da configuração do ensino bilíngue. A esse respeito, na escola que atuo como professor de inglês em minha cidade, os estudantes têm contato com a língua quatro vezes por semana, com aulas de 50 minutos. Em algumas escolas, os estudantes têm 50% das aulas na língua materna e 50% em inglês.

Na contramão da realidade vivenciada por parte dos estudantes das escolas particulares, estão os discentes da rede pública. Em 2022, ano de realização da pesquisa de campo, durante a apresentação dos objetivos deste estudo, para captação dos possíveis participantes no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, os estudantes relataram que não tinham recebido o livro de inglês, pois alguns discentes do ano anterior não haviam feito a devolução. Para que os aprendizes não fossem prejudicados, cada um recebeu uma apostila de conteúdo construídos pelos docentes da escola. Contudo, não cabe, neste momento, analisar estes materiais, estes são apresentados para trazer à baila que os docentes não ficaram sem agir diante da situação de não entrega do material didático. Apresento a seguir os registros feitos por mim dos materiais dos estudantes:

Figura 2 - Material temporário

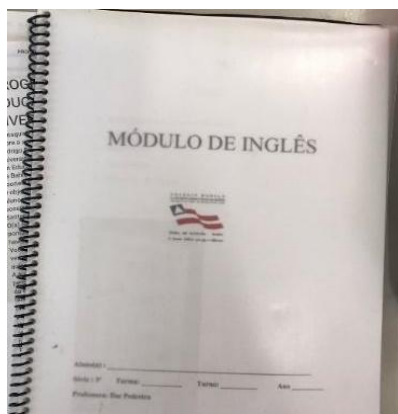


Fonte: autoria própria (2022)

⁶⁴ Atualmente as grandes escolas estão investindo cada vez mais na língua inglesa, seja com materiais mais avançados e professores especializados, seja com uma carga horária maior, situação que tem possibilitado aos pais optarem apenas pela escola, sem que haja a necessidade de contemplar com um curso de idiomas.

⁶⁵ Nesta dissertação, os investimentos que as escolas da rede privada estão fazendo para que o ensino de inglês seja visto como um diferencial, partem de um ponto estrutural, pois, em relação a valorização dos professores da língua, não há uma preocupação por parte dos donos das escolas.

Figura 3 - Material temporário.

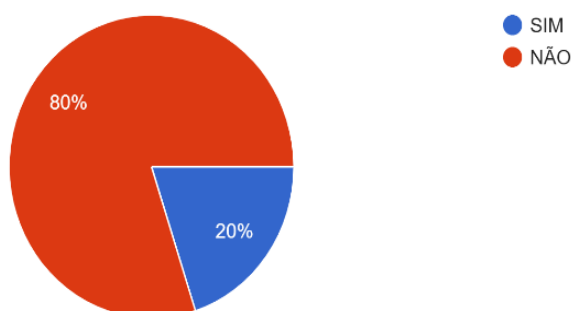


Fonte: autoria própria (2022)

Os materiais didáticos utilizados em sala de aula funcionam como um guia pedagógico para os profissionais que atuam na área de educação, dessa forma, a partir da percepção de que a visibilidade ou a ausência de representações do estudante negro da escola pública, são marcadas dentro da construção dos conteúdos e imagens do material didático, surgem os seguintes questionamentos: esses(as) estudantes conseguem identificar seus iguais e/ou temas que consideram a existência do aprendiz periférico da escola pública?

Essa identificação inclui representações do cotidiano cultural e identitário dos estudantes? A invisibilidade ou a ausência de representação do estudante negro da escola pública, são marcadas dentro da construção dos conteúdos e imagens do material didático. Em relação a essas problemáticas, os respondentes da pesquisa foram perguntados: “você vê personagens negros com frequência nos livros de inglês?”. Sobre este questionamento, temos a seguinte ilustração:

Gráfico 2 – Presença dos personagens negros e negras nos LDs de inglês

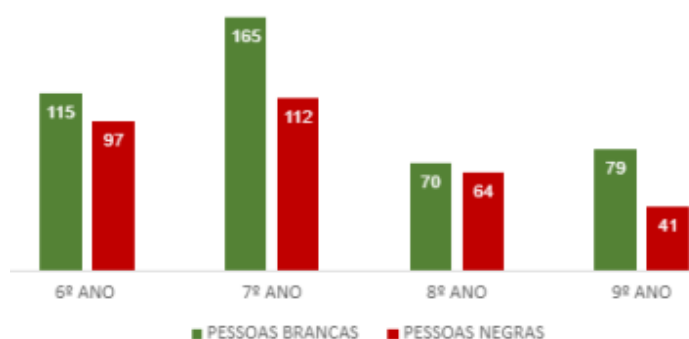


Fonte: autoria própria (2022)

Ao analisar os registros coletados no gráfico 2, observamos que 80% dos estudantes não identificam, com frequência, personagens negros nos livros didáticos. Esses números não estão alinhados com a realidade constatada pela pesquisadora Passos (2021). Durante execução de suas investigações⁶⁶, a autora analisou uma coleção didática “*Way to English for Brazilian Learners*”⁶⁷. De acordo com as informações coletadas por Passos (2021), o quantitativo de pessoas negras representadas no material didático é inferior ao quantitativo de pessoas brancas.

Contudo, a presença de personagens com fenótipo negro é mais do que a metade do quantitativo da representação referente às pessoas brancas em todas as quatro turmas investigadas, a saber, 6º, 7º, 8º e 9º ano. Em alguns volumes da coleção, ao exemplo do 8º ano, a diferença entre personagens brancos e negros no material é de 6 participações a mais de personagens com traços embranquecidos. Contudo, em todas as quatro coleções analisadas pela pesquisadora, há um predomínio de personagens socialmente lidos como sendo brancos. Os dados sintetizados por Passos (2021), referentes a representação racial nos LDs são sintetizados em quatro colunas verdes e quatro colunas vermelhas. As quatro primeiras colunas representam os personagens brancos e as colunas vermelhas ilustram a quantidade de personagens negros nos LDs, organização sintetizada da seguinte forma:

Gráfico 3 - Representação racial nos LDs



Fonte: PASSOS, 2021, p. 82

⁶⁶ A pesquisa qualitativa de Passos (2021), de cunho interpretativista e base documental, com o título: “Branquitude normativa no livro didático de inglês: percepção do racismo e manutenção de privilégios”, tem por objetivo “analisar e demonstrar ‘se’ e ‘como’ os mecanismos da branquitude são acionados para reforçar a identidade racial branca como norma e naturalizar a super-representação branca e euro-estadunidense em livros didáticos de língua inglesa produzida no Brasil” (PASSOS, 2021, p. 9).

⁶⁷ A coleção didática “*Way to English for Brazilian Learners*” é da Editora Ática tem por autoria Claudio Franco e Kátia Tavares (2018).

Em relação a diferença entre os dados coletados por Passos (2021) e os sintetizados por esta dissertação, se faz necessária a observação de que foram construídas em espaços diferentes, sendo a de Passos (2021) realizada na cidade de Salvador, enquanto que esta dissertação foi construída em uma escola localizada no centro de Feira de Santana, além do fato referente a diferença entre os LDs.

Todavia, ambos os estudos possuem um ponto de encontro, apesar de terem sido formuladas a partir de diferentes realidades, tanto a pesquisa de Passos (2021) quanto esta dissertação, partem da necessidade de identificação dos critérios raciais considerados para que haja um entendimento do indivíduo como sendo branco ou negro, para que a partir dessa caracterização, as temáticas e personagens presentes nas aulas de LI passem a ser nomeados racialmente. Em relação à divisão racial, a autora infere que:

A divisão feita foi baseada nos critérios brasileiros de categorização racial... aqui no Brasil nós adotamos um critério mais “visual” no que concerne à raça, que considera os traços fenotípicos nessa categorização, denominada de “racismo à brasileira”. Portanto, as pessoas incluídas no meu levantamento como “pessoas brancas” são as pessoas consideradas “socialmente” brancas aqui em nosso contexto, independente de como sejam lidas em outros lugares do mundo. (PASSOS, 2021, p. 82)

A partir do posicionamento de Passos (2021), transcrito acima, que sinaliza a identificação estética dos indivíduos brancos ou negros, articulado com as informações apresentadas no gráfico 2, referente a percepção, por parte dos estudantes, dos personagens negros nos LDs e no gráfico 3, referente a possibilidade de transcrição, realizada por Passos (2021), referente aos personagens negros nos materiais didáticos de inglês, mesmo que não seja em um quantitativo satisfatório, surge o seguinte questionamento: como acontece a representação dos personagens com traços negroides⁶⁸ nesses materiais didáticos⁶⁹?

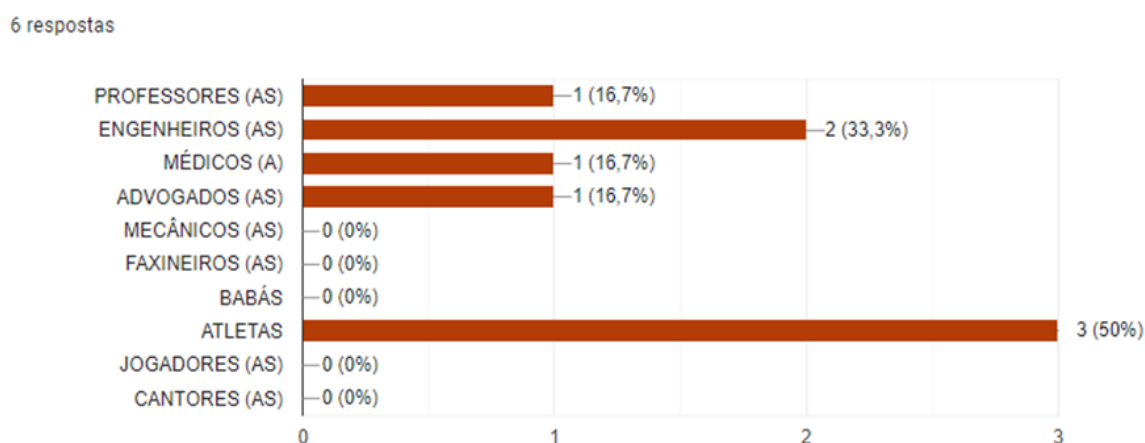
Rememorando minha época de estudante de inglês, recordo de perceber poucos personagens com traços negroides no material didático, os que percebia, a maioria não ocupava um lugar de destaque, não eram os personagens que tinham suas histórias contadas, apenas apareciam como figurantes. Quando havia a

⁶⁸ Os traços negroides são referentes ao formato arredondado do nariz, formato dos lábios maior, cabelo crespo e/ou cacheado, tonalidade da pele mais escurecida, entre outras características.

⁶⁹ Ao questionar sobre o processo de representação, me refiro a possibilidade de identificação imagética e oral dos discursos e imagens apresentados em sala de aula de inglês.

construção de um enredo, os personagens eram atletas ou trabalhadores braçais. Ao tentar compreender o ponto de vista dos estudantes pesquisados em relação a representação laboral dos personagens negros no material didático, transcrevo a seguir os dados veiculados a partir do questionamento: **caso tenha respondido ‘sim’, quando aparecem personagens negros, eles são:**

Gráfico 4 - Profissões dos(as) personagens negros(as) nos LDs.



Fonte: autoria própria (2022)

Por entender que há a possibilidade de representação dos personagens negros(as) em diferentes situações profissionais, ao montar o questionário, o estruturei de forma a possibilitar que os(as) estudantes tivessem a oportunidade de optar por mais de uma opção profissional. Dessa forma, ao fazer uma leitura do gráfico 4, observamos que seis partícipes responderam o questionamento, destes, um escolheu a opção ‘professor(a)’, outras profissões que tiveram apenas um voto foram: ‘médico(a)’ e ‘advogado(a)’. As profissões ‘engenheiro(a)’ e atleta(a) tiveram, respectivamente, 2 e 3 votos. Ao concluir a somatória dos votos, identificamos que dois votantes optaram por mais de uma profissão.

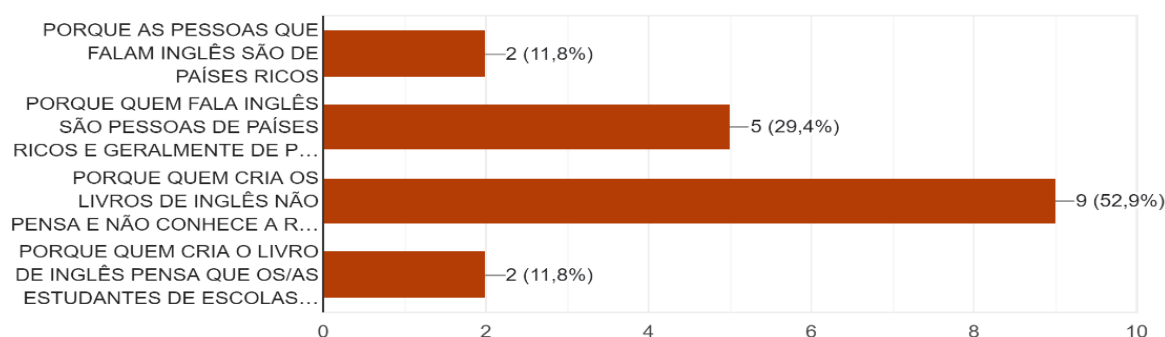
Através dos resultados apresentados no gráfico 4, podemos assumir que entre os indivíduos que já perceberam personagens negros nos LDs, 3 identificam essas figuras como sendo atletas, ou seja, destacados por conta da capacidade física. Por outro lado, observamos a pouca percepção dos personagens negros intelectuais. A fim de propor uma reflexão sobre a falta de representantes negros intelectualizados no material didático, Passos (2021) sinaliza que:

Essa pode ser uma estratégia de trazer pessoas negras para compor

a diversidade, porém sem destaque dentro das atividades do livro ou discussões acerca do tema. Não são imagens que assumem protagonismo dentro do LD, isto é, essas histórias não são contadas, ficam apenas no nível da representação visual. (PASSOS, 2021, p.88)

Em outras palavras, há uma singela ilustração dos sujeitos com traços negroides nos LDs, mas com pouco destaque. Em um outro panorama, quatorze⁷⁰ estudantes afirmaram a não percepção desses personagens nos livros didáticos. Para estes participantes foi feito um questionamento específico em relação aos prováveis motivos para que não haja essa representação, sobre isso, destaco, a seguir, os dados construídos a partir do questionamento: caso tenha respondido 'não', por que você acredita que não existe representação de personagens negros(as) nos livros de inglês?

Gráfico 5 - Provável motivação para não percepção dos personagens negros nos LDs



Fonte: autoria própria (2022)

Transcrevemos abaixo os 4 argumentos ilegíveis da imagem acima:

- 1) Porque as pessoas que falam inglês são de países ricos
- 2) Porque quem fala inglês são pessoas de países ricos e geralmente de pessoas brancas
- 3) Porque quem cria os livros de inglês não pensa e não conhece a realidade dos(as) alunos(as) da escola pública
- 4) porque quem cria o livro de inglês pensa que os/as estudantes de escolas públicas não são capazes de aprender inglês.

⁷⁰ O gráfico 2, transcreve as respostas dos entrevistados em relação a identificação dos personagens negros nos LDs. Dentre eles, 80% sinalizam a não percepção sobre personagens com características negroides no material didático. Com esse dado, atrelado ao conhecimento de que vinte estudantes participaram da pesquisa, identificamos que quatorze alunos têm a percepção de não identificação de indivíduos com traços negros no material de inglês.

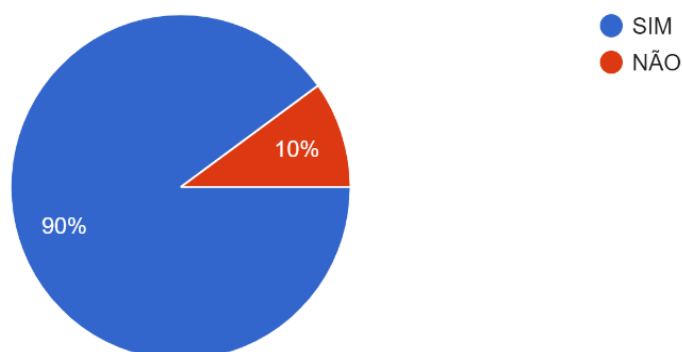
Os números transcritos no gráfico 5, organizados a partir das respostas dos estudantes respondentes deste questionário, identificam as principais motivações para a não representação negra nos materiais didáticos de inglês como sendo a falta de conhecimento sobre a realidade dos discentes que fazem parte do ambiente público de educação, além disto, os estudantes, sinalizam a ideia de que a aprendizagem de LI é um bem direcionado para as famílias com maior poder aquisitivo, não sendo para estudantes, em sua maioria negros(as), integrantes das escolas públicas.

Por não relacionar a aprendizagem de língua com a realidade dos aprendizes, é criado um abismo entre a teoria (estrutura da língua) e a prática (necessidade de aprendizagem), ocasionando uma falta de motivação por partes dos(as) estudantes. Esta falta de motivação é o mesmo sentimento que marcou meu percurso inicial de aprendizagem, pois não me reconhecia nas aulas, o que gerou um sentimento de incapacidade de aprendizagem. De acordo com Jorge (2009), a construção de língua deve acontecer:

Levando em consideração as necessidades do *local* onde essa língua é ensinada, ressaltando que o objetivo maior do ensino de inglês no mundo globalizado é criar oportunidades para o aprendiz participar da globalização de maneira emancipada. Aprender inglês deve empoderar os aprendizes, e não os tornar submissos a determinada forma de *imperialismo linguístico*. (JORGE, 2009, p.164 – **grifos da autora**)

Ao que concerne a necessidade de abordar temáticas contextualizadas com a realidade dos estudantes, seja nos materiais didáticos e/ou nas discussões construídas durante as aulas de inglês, os respondentes desta pesquisa foram questionados em relação a relevância dessa representação para o processo de aprendizagem de LI. A esse respeito, os dados dispostos no gráfico 6, transcrito a seguir, o qual é dividido em duas cores, sendo a primeira, em azul, referente a porcentagem dos estudantes que percebem a relevância dessa contextualização e a porcentagem vermelha, referente ao questionamento: **você acredita que ter materiais (livros, textos, músicas, figuras) que representem você, influenciariam no seu aprendizado de inglês?**

Gráfico 6 – Importância da representatividade durante as aulas de inglês



Fonte: autoria própria (2022)

Ao observar os dados alocados no gráfico 6, percebemos que 90% dos estudantes pesquisados acreditam na relevância de se contextualizar a realidade dos aprendizes com as aulas de inglês. Quando não ocorre a relação entre as discussões em sala e a vivência dos aprendizes, “podemos ter muitos problemas, como o chamado ‘desinteresse’ dos alunos” (JORGE, 2009, p.165), contribuindo, assim, para a construção social de alegorias, como por exemplo, o de que não se aprende inglês na escola pública e/ou, como sinalizado por Jorge (2009):

“Eles não querem aprender”, “eles não têm interesse”, dizem os professores. No entanto, outra possibilidade de interpretação, está na compreensão de que os jovens que frequentam a escola, por sua condição juvenil, têm resistido de maneiras diferentes a qualquer proposta de educação que não lhes pareça adequada a suas realidades. (JORGE, 2009, p.165)

Contudo, não quero dizer que a simples contextualização da realidade dos estudantes em sala de aula, resolva as questões relacionadas a aprendizagem de inglês magicamente, pois é sabido das condições de formação e atuação dos(das) professores(as); quantidade de estudantes por sala; acesso, por parte dos(as) estudantes e professores(as) à recursos além dos materiais didáticos, entre outras problemáticas.

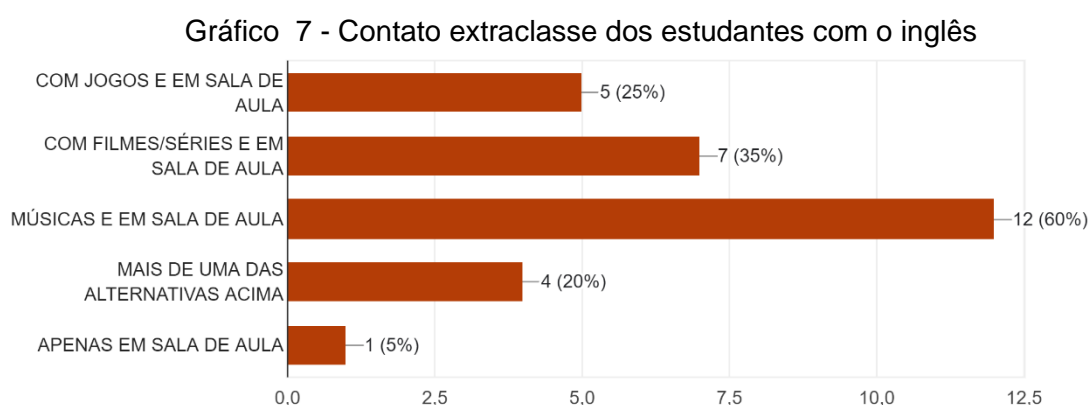
Defendo, no entanto, que haja uma identificação entre o vocabulário aprendido em sala de aula com as necessidades dos(as) aprendizes, desmistificando, dessa forma, uma estrutura de língua eurocêntrica e possível apenas para aprendizes brancos e/ou fora dos espaços públicos de educação.

Para superar o sentimento do impostor⁷¹ que crescia em mim durante meu

⁷¹ A ideia de impostor articulada nesta fala está relacionada ao não pertencimento ao espaço de

contato com o inglês nos cursos de idiomas, passei a formular estratégias de aprendizagem, uma das estratégias foi tentar relacionar o vocabulário que estava aprendendo com a minha realidade. Além disso, quando me tornei estudante da UEFS, passei a ter contato com estudantes da língua com uma realidade mais próxima da minha.

Um caminho possível para que sejam elaboradas aulas contextualizadas com os interesses dos aprendizes, é o questionamento relacionado ao contexto e a realidade dos estudantes, como, por exemplo, o que gostam de aprender e sobre o que gostam de falar, estrutura que coaduna com as ideias de Freire (2020) ao propor uma construção de aula *com* os estudantes e não *para* os estudantes. De forma a identificar a relação extraclasse dos estudantes com o inglês, exponho, a seguir, o gráfico 7, a transcrição imagética do questionamento: **meu contato com a língua inglesa acontece:**



Fonte: autoria própria (2022)

A análise dos dados expostos no gráfico 7, nos permite ter um panorama em relação a quais maneiras os estudantes têm acesso a LI. Neste sentido, é possibilitada a construção da ideia de que a maioria dos estudantes “usam essa língua para fazer alguma coisa fora da sala de aula: ouvir música...compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos..., mas isso, raramente, acontece em sala” (PAIVA, 2009, p.33).

Através dessa linha reflexiva, há o rompimento com a ideia de desinteresse por parte dos estudantes em aprender inglês, visto que, utilizam a língua em sua realidade. Ou seja, a desmotivação em relação a aprendizagem não está relacionada,

aprendizagem e nem reconhecimento da necessidade de aprender uma língua vinculada a viagens internacionais, realidade distante da minha à época.

em alguns casos, pela falta de entusiasmo por parte dos estudantes, mas sim, como exposto por Paiva (2009):

A sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e que nem sempre são de interesse do aluno. (PAIVA, 2009, p.33).

A partir da configuração de sala de aula sinalizado por Paiva (2009), o(a) aprendiz constrói uma não identificação com a aprendizagem de LI, gerando, nesse estudante, uma atitude de aversão em relação as aulas de língua inglesa. Dando continuidade a essa linha reflexiva, apresentarei a seguir a segunda ótica de análise dos dados coletados nesta dissertação, identificada como 'língua e atitude'.

4.2- O OLHAR DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE A LI NA ESCOLA PÚBLICA: POR QUE DEVEMOS APRENDER INGLÊS?

Como argumentado anteriormente, a escassez de personagens com fenótipo negro nos LDs de inglês e o distanciamento entre o conteúdo discutido nas aulas de LI e a realidade dos aprendizes, aflora nos estudantes um sentimento de não pertencimento àquele lugar de aprendizagem da língua inglesa. Neste sentido, esse não pertencimento também está relacionado ao surgimento de atitudes, sendo estas de aversão à língua, a autoexclusão, entre outras.

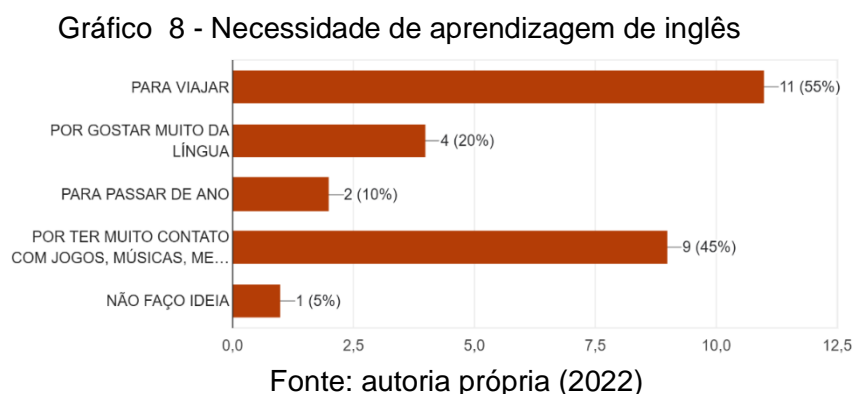
Seguindo nessa linha reflexiva, de forma a compreender sobre as atitudes que influenciam no processo de aprendizagem de inglês, no decorrer desta subseção, serão analisados alguns pontos, a saber: i) problematização do processo de autoexclusão em relação a língua; ii) discussão em relação a motivação para aprendizagem de LI por parte dos estudantes; iii) a (im)possibilidade de aprendizagem de inglês na escola pública; iv) surgimento nos(as) estudantes de um sentimento de rejeição em relação ao inglês.

Embora a maioria dos(as) nossos(as) estudantes tenham em si a queixa e rejeição da língua inglesa, é inconteste, que essa é a mesma maioria que acessa a língua através de jogos⁷² online e estabelece interações com outros competidores,

⁷² Exemplos de jogos interativos são *Call of Duty*, *League of Legends*, *Fortnite*, *Counter-strike*, entre outros.

falantes de línguas estrangeiras diversas. Para além de jogar, esses aprendizes vislumbram a possibilidade de aprender língua inglesa para viajar, assistir séries e filmes e cantar músicas dos cantores internacionais favoritos. Essa é a demonstração da quebra do estereótipo de que o/a estudante da escola pública é um aprendiz sem objetivos e incapaz de compreender a necessidade de aprender uma LE para mobilidade social e para movimentos migratórios.

A esse respeito, os dados transcritos no gráfico 8, representado a seguir, na qual mais de uma alternativa poderia ser marcada pelos estudantes ao questionamento: “aprendo inglês para”, parece um convite a pensarmos esses(as) alunos(as) enquanto sujeitos que sonham e se permitem provar as possibilidades que estão para além das marcas sociais impressas nos participantes deste estudo, como por exemplo: “desinteressados, não querem nada com os estudos e, a mais adequada para o assunto em questão; eles/elas não vão para a Disney”.



Transcrevemos a seguir a descritiva completa do gráfico acima: **1) Para viajar;** **2) Por gostar muito da língua;** **3) Para passar de ano;** **4) Por ter muito contato com jogos, músicas, memes e filmes em inglês;** e **5) Não faço ideia.**

As informações construídas pelo gráfico 8, parecem sinalizar que o destino da Disney, de África, Portugal ou qualquer outra parte do mundo, está nos planos de 55%, ou seja, onze respondentes da pesquisa estão de malas prontas, como quem entende que para além do verbo *to be*, é possível se deslocar e ser em outros territórios. Em outros termos, concordar que aprender inglês pode vir a ser uma contingência para ‘partir’, de alguma forma, representa que o aluno da escola pública é sujeito e não mais objeto da aprendizagem de LI, ou seja, esse estudante vislumbra uma construção de língua em sua função social e não mais reprodutiva de culturas

alheias a sua.

Neste sentido, faz-se necessário entender que ser proativo em uma língua estrangeira, para esses indivíduos, é uma ação relacionada ao exercício da cidadania, uma vez que viajar para um outro país era/é um direito das classes dominantes que, além da condição de poder financiar o 'rolê'⁷³, é também o mesmo público que fala uma segunda língua.

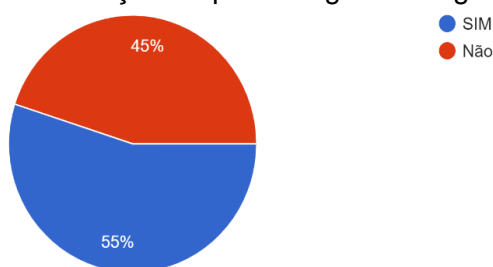
Sendo assim, coaduno com García (2003), quando a autora declara que para o sul global e povos que foram subalternizados, aprender uma LE tem que ser uma questão de exercer sua cidadania para adquirir direitos que foram negados, por exemplo: viajar, ler um bom livro estrangeiro, apreciar um bom filme, estudar em outro país etc.

Todavia, não podemos fazer da resposta transcrita na imagem 8 uma distopia e acreditar que o futuro viajante não tem uma (des)estrutura escolar que parece querer boicotar o 'tour' internacional que poderia ser apresentado em uma aula de inglês democrática e em condições relacionadas com a necessidade dos estudantes da escola pública.

No que tange as vicissitudes da sala de aula do ensino público, as informações transcritas por meio das imagens 9, 10 e 11 apontarão elementos importantes para a compreensão do ponto de vista dos/das participantes desta pesquisa em relação a possibilidade de aprendizagem de LI na escola pública.

Para que houvesse uma compreensão sobre a percepção dos(as) estudantes em relação à possibilidade de aprendizagem de inglês na escola pública, foram feitos três questionamentos, sendo o primeiro: "você acredita na possibilidade de aprendizagem do inglês na escola pública?"

Gráfico 9 - Crença na aprendizagem de inglês na EP



Fonte: autoria própria (2022)

⁷³ A palavra 'rolê' é uma gíria atual entre a juventude e tem por sinônimo a palavra passeio.

Tendo por base as informações transcritas no gráfico 9, 55% dos entrevistados, o que equivale a onze participantes, acreditam na possibilidade de aprendizagem de inglês na escola pública.

A crença nessa expectativa fez surgir um segundo questionamento, sendo este, referente a necessidade de compreensão em relação ao que leva os aprendizes a acreditarem nessa perspectiva, sendo que eles são estruturalmente forçados para a formulação de atitudes de aversão e autoexclusão em relação à LI. De forma a apresentar as informações referentes a confiança na viabilidade de aprendizagem de inglês nas EPs, apresento a seguir o gráfico 10, uma representação imagética sobre os dados referentes ao questionamento: “caso tenha respondido ‘sim’, o que te leva a essa conclusão?”

Gráfico 10 - Crença na aprendizagem de LI na Escola Pública



Fonte: autoria própria (2022)

A seguir transcrevemos os elementos textuais completos do gráfico acima: **1)** Na escola pública também se aprende inglês; **2)** Na escola pública também se aprende inglês, depende de você querer; **3)** Na escola pública também se aprende inglês, depende do professor; **4)** Na escola pública também se aprende inglês, depende do professor e do aluno; **5)** Não se aprende inglês na escola pública; e **6)** O assunto é bem superficial.

Durante a construção do formulário, deixei um espaço para que os estudantes pudessem acrescentar outras justificativas referentes à crença na aprendizagem de LI na escola pública, contudo, esse espaço foi utilizado por alguns respondentes que não acreditam no potencial do ensino público em relação as aulas de inglês reforçarem seu posicionamento, dessa forma, surge no gráfico 10 as ideias de “não se aprende inglês em escola pública e “o assunto é bem superficial”.

Seguindo na contramão da negativa da aprendizagem de inglês na escola

pública, apesar da percepção das problemáticas que envolvem a aprendizagem de inglês, tal como, o desinteresse dos estudantes, o comprometimento dos profissionais da educação e a superficialidade das temáticas abordadas em sala, onze entrevistados acreditam na possibilidade de aprendizagem de LI nas EPs.

A partir desses dados, surge o questionamento: se todos os atores envolvidos no processo educacional – professores, alunos, Estado e sociedade - entendem as fragilidades educacionais referentes a aprendizagem de língua inglesa, alinhada a esperança da possibilidade dessa aprendizagem acontecer nas EPs, por qual motivo esses desencontros não são resolvidos? Segundo Leffa (2009), não existe uma inércia relacionada as ações em relação a LI, pelo contrário, são formulados mecanismos que impedem o acesso dos alunos “ao clube fechado dos falantes de uma língua estrangeira” (LEFFA, 2009, p.117), sobre esses mecanismos o autor especifica que se referem:

- a difusão da ideia de que o pobre não precisa aprender uma língua estrangeira porque ele nunca vai ter oportunidade de usar esse conhecimento...
- a argumentação de que a escola não tem condições de ensinar uma língua estrangeira, quer pela falta de conhecimento dos professores, quer pela ausência de recursos.
- a ideia de que o aluno não quer e nem deseja aprender a língua estrangeira. Ele mesmo se exclui... (LEFFA, 2009, p.117)

Os mecanismos de exclusão denunciados por Leffa (2009), são problemáticos por formularem no imaginário coletivo a atitude de incapacidade de aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Ao observarmos os dados alocados no gráfico 9, percebemos que nove alunos que participaram da pesquisa acreditam na impossibilidade de aprendizagem de inglês acontecer nas EPs, ao serem questionados em relação à essa convicção, responderam a seguinte indagação: “ caso tenha respondido ‘não’, o que te leva a essa conclusão? ”

Gráfico 11 - Crença na **não** aprendizagem de LI na Escola



Fonte: autoria própria (2022)

Dentre os respondentes da pesquisa que acreditam na impossibilidade de aprendizagem de inglês nas EPs, 90% destes formulam esse entendimento a partir das condições que envolvem o ensino público, por exemplo, quantidade grande de alunos por sala, ausência de formação de professores de inglês, falta de material didático, entre outras. Ao problematizar o posicionamento desses estudantes, nos ancoramos em Oliveira (2009) que diz:

A realidade do ensino apresenta dificuldades variadas para a realização do trabalho pedagógico, como, por exemplo, carga horária reduzida, elevado número de alunos na sala, escassez ou ausência de recursos didáticos adequados para a aprendizagem de línguas. (OLIVEIRA, 2009, p. 22)

Diversos são os obstáculos enfrentados pelos aprendizes e professores em relação ao aprendizado de inglês, esse pode ser o motivo que forma em alguns membros da comunidade escolar a ideia de reconhecimento dos cursos de idiomas como único espaço estruturado para que essa aprendizagem aconteça.

Em relação aos respondentes desta pesquisa, 10% dos alunos que não acredita na possibilidade de aprendizagem de inglês na EP, entende que conhecimento da língua deva acontecer nos cursos de idiomas, mas como exemplificado a partir da minha experiência com esses espaços de formação, ser aluno desses cursos não é uma garantia que os estudantes terão suas necessidades linguísticas acolhidas.

Em relação a essa temática, Leffa (2009) defende que a ideia de percepção dos cursos de idiomas como único espaço de aprendizado seja proveniente de um entendimento elitizado de que:

O conhecimento está se tornando um valor cada vez mais precioso e, por isso, mais procurado. O problema, principalmente numa sociedade competitiva, é que não há interesse em distribuí-lo. Acredita-se que quanto menos pessoas detiverem determinado conhecimento, maior será seu valor para aqueles que o possuem. (LEFFA, 2009, p.116)

Essa necessidade de limitação do conhecimento a uma parcela elitizada da população, faz surgir no imaginário coletivo a ideia de impossibilidade de aprendizagem de inglês na escola pública. Essa elitização da aprendizagem aflora nos estudantes da escola pública a atitude de incapacidade de interação por meio das quatro habilidades da língua, a saber, leitura, escrita, oralidade e escuta, surgindo assim, um sentimento de autoexclusão. Em relação ao processo de autoexclusão,

“aparentemente parte do aluno, de dentro para fora, na verdade, parte da sociedade, de fora para dentro, como um cavalo de Tróia, colocado no aluno para destruir de dentro seu desejo de aprender” (LEFFA, 2009, p.118), destruição esta causada, principalmente pela falta de uma identificação com o que tem sido ensinado em sala de aula.

A atitude de autoexclusão é causada por duas temáticas que atuam de forma imbricadas na estruturação da aprendizagem de inglês, sendo a primeira relacionada a políticas de colonialidade da língua. Ao exemplificar essas políticas, nos amparamos em Reis e Oliveira (2023) que afirma:

Entre essas políticas, podemos citar a ampla divulgação e utilização de materiais didáticos produzidos nos países ainda considerados detentores da língua, Estados Unidos e Inglaterra, além da exigência e prestígio dos testes de proficiência aplicados por universidades e institutos do norte global. (REIS, OLIVEIRA, 2023, p.3)

Essa construção de materiais de LI interligado aos países considerados detentores da língua é problemática, pois há uma reprodução de temáticas e personagens, embranquecidos, o que serve para alimentar a construção de um perfil ideal de estudantes, os brancos, ademais, estimular o errôneo entendimento de que *falar um bom inglês associa-se ao apagamento de fatores sociais, culturais e, conseqüentemente, de elementos raciais*. (REIS, OLIVEIRA, 2023, p.3), dando espaço a uma construção de língua cujo foco é o código e não sua construção social. Nessa linha reflexiva, de acordo com Melo (2015):

Em uma concepção de linguagem cujo foco é o código, o objetivo das aulas de línguas é ensiná-las e aprendê-las como um/a nativo/a; textos que tratam de gênero, raça, sexualidade, classe social e deficiência, vivenciadas cotidianamente nas instituições de ensino, são apagados, silenciados e/ou usados para reforçar o ensino da estrutura e/ou habilidades e também naturalizar discursos hegemônicos e estereotipados de raça sem contestá-los. Afinal, questionar e abalar os discursos cristalizados das temáticas mencionadas estaria fora da proposta da educação linguística. (MELO, 2015, p. 71)

A segunda temática que atua diretamente no processo de aprendizagem de língua inglesa, está relacionada ao interesse dos estudantes em relação ao inglês. Há um mito, criado pela elite e socialmente difundido de que os estudantes da escola pública não utilizam o inglês fora do ambiente escolar, informação contradita pelos dados construídos por meio da análise das respostas do questionário. Por entender que fora do ambiente escolar os estudantes desempenham atividades utilizando o

inglês como língua intermediária, nesse caso, há sim um desejo de aprendizagem. Os casos em que há a rejeição desse desejo podem estar relacionados, como sintetizado por Oliveira (2020), ao “seu ensino insignificativo, isto é, a língua funciona única e exclusivamente como método de aprovação e reprovação nas unidades escolares” (OLIVEIRA, 2020, p. 300), esquecendo a função social de aprendizagem.

Essa estrutura é reforçada quando os materiais didáticos e as temáticas abordadas em sala são a reprodução do perfil identitário e estrutural que anula ou subalterniza os negros. Nesta perspectiva, a aprendizagem de língua é marcada por uma relação interseccional entre as temáticas raça e atitude. Dessa forma, apesar dessas duas lentes de análise dos dados coletados estarem organizadas em diferentes subseções, estas não estão enquadradas se sobrepondo ou acontecendo em momentos diversos em relação a aprendizagem de inglês. As categorias ‘Língua e raça’ e ‘Língua e atitude’ são organizadas em duas para que haja uma melhor compreensão em relação à temática. Contudo, é válida a análise do processo de aprendizagem de inglês a partir da interconexão dessas categorias.

Assim, o ensino de língua é recortado por pautas, em específico nessa dissertação, raça e atitude, que de forma imbricada, exercem influência em relação a ideia de (im)possibilidade de aprendizagem de inglês. Esse olhar interseccional, que entende essas temáticas agindo de forma interconectadas, permitiu “um novo modo de olhar para as desigualdades e para possibilidades de mudança social” (COLLINS, 2022, p.13).

O olhar interseccional permite a percepção de que, apesar das dificuldades estruturais que recortam o ensino de inglês nas escolas públicas, por exemplo a quantidade de alunos por sala, a reprodução de discursos, como: “não se aprende inglês em escola pública” e “os alunos de escolas públicas não sentem interesse em aprender inglês”, são falas estruturalmente racistas, pois, na verdade, os alunos da escola pública, que na sua maioria é negra, são pouco representados nas discussões e materiais trabalhados na aula de inglês.

Essa estrutura de aula serve para a formulação, nos indivíduos e, conseqüentemente, sociedade, dos mitos da não-aprendizagem. A construção desses mitos não acontece de forma inconsciente, mas como o resultado de um plano que pretende restringir o conhecimento a um determinado grupo, os não ocupantes do sistema público de educação, ou seja, os estudantes negros.

Pelo fato deste estudo ser desenvolvido em um programa de mestrado profissional, essa dissertação não apenas aponta a problemática racial como um elemento que impacta nas questões de aprendizagem de inglês na escola pública, mas desenvolve um produto, sendo este, construído a partir da análise dos dados coletados no questionário online e com a ideia, em consenso com Siqueira e Anjos (2011), de que:

O ensino e a aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas, nosso foco específico aqui, precisam adequar-se à nova realidade, buscando, mesmo diante de tantas dificuldades que circundam esses espaços educacionais, atender às exigências do momento atual. Não precisamos nos debruçar em estudos mais profundos para sabermos que ensinar e aprender inglês nesse ambiente têm, na maioria dos casos, sido orientados por e para aspectos gramaticais apenas. Por conta disso, são práticas pedagógicas tidas como maçantes e desinteressantes, desprovidas de quaisquer sinais que representem alguma relevância social para o aprendiz. (SIQUEIRA E ANJOS, 2011, p. 132)

De forma a sintetizar uma proposta de produto que insira a realidade dos estudantes negros nas discussões e materiais trabalhados nas aulas de inglês, para que, dessa forma haja a contribuição para o rompimento da hierarquização e racialização de ensino da língua inglesa na escola pública, no apêndice A, construo uma sequência didática nos moldes do Letramento Racial Crítico.

5- (IN)CONCLUSION: I HAVE A DREAM, INGLÊS EM ESCOLA PÚBLICA É POSSÍVEL?

Mas para quem tem o pensamento forte
O impossível é só questão de opinião
Só os loucos sabem
(Charlie Brown Jr)

Em 2020, enquanto me preparava para participar da seleção no Programa de Pós Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da UFRB, eu não fazia ideia do quanto meu projeto, que inicialmente tinha como objetivo apenas investigar a aprendizagem de língua inglesa, passaria por diversas modificações. Em 2021, já estudante da UFRB, percebo a necessidade de ressignificar meu projeto, o mais interessante em relação as novas roupagens que minha pesquisa estava adquirindo, foi o fato dessas modificações estarem relacionadas com meu amadurecimento teórico em relação as questões raciais, ou seja, me descubro negro aos 27 anos e sinto a necessidade de trazer esse debate para as aulas de LI.

A medida em que me fortalecia enquanto consciência racial, por meio das leituras e discussões no PPGECID e debate com minhas orientadoras, sentia cada vez mais a necessidade de trazer esse olhar racial para ressignificar meu percurso investigativo em relação à aprendizagem de LI.

Os desafios foram inúmeros, pois, enquanto me fortalecia enquanto consciência racial, precisava escrever uma dissertação em um período de dois anos, tendo que equilibrar as leituras sobre a temática, com as aulas no mestrado e o trabalho. Contudo, cada autor que conhecia por meios dos livros, redes sociais e congressos, cada evento que participava como apresentador de recortes da minha pesquisa e as vezes que consegui relacionar meu projeto com a prática em sala de aula, tornaram o percurso do pesquisar um sonho necessário e possível.

A crença no possível é perceber que meus pares estão ocupando lugares que eu acreditava serem impossíveis para pessoas como nós, pois os autores que me foram apresentados ao longo do meu percurso formativo, apresentavam características fenotípicas embranquecidas, estruturando, assim, um formato de indivíduos capazes de ocupar espaços acadêmicos.

Apenas tive contato com textos de autores como: hooks, Nascimento, Ferreira, Barros, Akotirene, durante as leituras realizadas a partir do mestrado. Esses

autores me mostraram a necessidade de entender os atravessamentos raciais e em relação a atitude que estão inseridos no aprendizado de língua inglesa.

Todo esse contexto direcionou a pesquisa transcrita nesta dissertação, cujo objetivo central foi a proposição de ações visando uma aprendizagem significativa da língua inglesa, para os(as) estudantes negros(as) no Ensino Médio de uma escola pública em Feira de Santana. Para alinhar um percurso de investigação, formulei a primeira pergunta de pesquisa a partir do seguinte questionamento: *qual a percepção racial e social da aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública escolhida?*

Para responde-la, primeiro conceituei a temática 'raça' e todas os seus desdobramentos, entre eles, a política de cotas e sua necessidade social, a partir desta temática, debati o mito da democracia racial e a necessidade de existência do Letramento Racial crítico para que falas, ao exemplo das falas anticotas, sejam teoricamente reestruturadas.

De acordo com o levantamento realizado por esta pesquisa, 40% dos respondentes do questionário, se leem como pretos, mesmo quantitativo de estudantes que se entendem como pardos. De acordo com dados do IBGE, pessoas negras são a junção dos pretos e pardos. Neste sentido, 80% dos entrevistados podem ser considerados como sendo negros.

Por entender que os alunos que compõem esse espaço educacional são, em sua maioria, negros, falas sobre a não aprendizagem na escola pública carregam, de forma intrínseca, um teor racial, como se fosse um acordo socialmente aceito de que estes aprendizes não necessitam de esforço por parte dos profissionais da educação, pois nenhuma ação seria capaz de possibilitar a aprendizagem do inglês.

Neste sentido, se faz necessário, enquanto professores(as) de inglês conscientes do nosso papel na formação de alunos criticamente ativos perante os discursos da sociedade, o rompimento com pensamentos estruturalmente propagados, tendo como exemplo, a ideia de que os estudantes da escola pública não conseguem estabelecer uma consciência sobre a necessidade de aprendizagem de inglês, ou que na escola pública não se aprende inglês.

Seguindo essa linha reflexiva, cito Leffa (2009), ao discutir que “numa sociedade competitiva, não solidária, os donos do saber sempre acharão um jeito de restringir o acesso ao conhecimento, para que eles possam manter o prestígio e o poder que esse conhecimento lhes confere” (LEFFA, 2009, p.116), um dos jeitos

encontrados é a perpetuação de discursos que desqualificam as escolas públicas e seus aprendizes.

Segundo dados construídos nesta pesquisa, 55% dos entrevistados acreditam na possibilidade de aprendizagem de inglês na escola pública, esse é o mesmo número de estudantes que acreditam na necessidade da língua para viagens. Além desse quantitativo, 45% dos partícipes utilizam a língua com jogos e músicas. As informações apresentadas até aqui contradizem o discurso de que os alunos da Escola Pública (EP) não precisam aprender inglês ou não têm interesse na língua, pois eles a utilizam em seu contexto diário.

Seguindo essa linha reflexiva, a desqualificação dos espaços públicos como possibilidade para que os estudantes aprendam o inglês, foi discutido, no decorrer desta dissertação como sendo embasada em uma construção estruturalmente racista de aulas. Esta constatação se deve ao fato de haver uma reprodução de aulas de inglês que não representam a necessidade e interesse dos alunos, sendo essas formuladas a partir de uma construção eurocêntrica de realidade, vislumbrando, assim, um ideal de aprendiz, sendo este, caracterizado como brancos e elitizados.

Neste sentido, é formulada a segunda pergunta de pesquisa: “de qual maneira podemos entender as aulas de LI como um ambiente político propício para discussão de questões raciais? “. De forma a responder a esta pergunta, em primeiro lugar, procurei entender a percepção dos estudantes em relação a existência de personagens e temáticas raciais nas aulas e LDs.

Segundo o levantamento, apenas 20% dos estudantes identificam personagens negros nos livros didáticos, destes, 50% identifica essa participação como relacionada com personagens ligados a habilidades físicas, ou seja, existe a construção de um ideal de aprendiz, sendo este, de características fenotípicas brancas. Ainda de acordo com o levantamento, os(as) estudantes creditam essa falta de representação negra nos debates em sala e nos livros didáticos à falta de conhecimento sobre a realidade dos(as) aprendizes, por isso, o contexto de aula está relacionado com os(as) alunos(as) com maior poder aquisitivo.

Em segundo lugar, os estudantes foram questionados sobre a necessidade de se discutir o contexto dos aprendizes durante as aulas de inglês. De acordo com o levantamento, 90% dos(as) respondentes acredita que relacionar o contexto dos(as) alunos(as) com o vocabulário aprendido em sala, pode influenciar na aprendizagem

do inglês, ou seja, não há a necessidade de reprodução da cultura de outros falantes para que os aprendizes se reconheçam como parte do contexto de fala da língua inglesa, mas sim, a utilização da realidade dos aprendizes em sala de aula.

Para fazer uma contextualização prática sobre a estratégia que pode ser utilizada por educadores para que haja a formulação de planejamentos baseados no letramento racial crítico e que respeite a realidade dos aprendizes, surge a terceira pergunta de pesquisa: “como elaborar uma sequência didática com atividades que possam tornar a aprendizagem de inglês mais prazerosa para os(as) estudantes, fundamentada nos debates sobre raça e língua inglesa? “

Segundo Freire (2020), as aulas não devem ser estruturadas de “A para B, ou de A sobre B, mas de A com B” (FREIRE, 2020, p. 116). Neste sentido, ao responder ao questionamento três, de início, pergunto aos alunos sobre como acontece o seu contato com a língua inglesa. De acordo com o levantamento, os maiores percentuais de utilização são: música e o contato em sala de aula, 60% dos votos; série, filmes e em sala, 35% de votos.

Além dessas discussões, problematizei teoricamente alguns documentos normativos do ensino de inglês, a saber, BNCC, PCN, LDB e DCRB. De posse deste arcabouço normativo, pude construir uma análise relacionada as estratégias sugeridas para o ensino da língua nas EPs. A partir da compreensão desses documentos, reafirmo a necessidade de discussão da temática racial em sala de aula, principalmente nas aulas de língua inglesa, pelo fato de as compreender como reproduções de estilo de vida e cultura de indivíduos estranhos aos integrantes das EPs. Neste sentido, ao pensar o ensino de inglês a partir da realidade do aprendiz, utilizo, como estratégia, o ILF.

As construções teóricas, observações da minha dinâmica de aprendizagem do inglês e a interpretação dos dados coletados por meio do questionário, esquematizo uma sugestão de produto, ver apêndice A, sendo este formulado tendo por base os interesses dos estudantes e a orientação dos professores da rede pública de educação. Contudo, pode ser utilizado, seguindo algumas adaptações à realidade e nível educacional dos estudantes, em qualquer contexto educacional.

Tanto o texto descrito na dissertação quanto o produto seguem um rigor acadêmico, como sugerido pelo PPGECD, mas tive como meta a utilização de uma linguagem de fácil compreensão.

Espero que o leitor que tiver acesso a este material, perceba que o meu letramento racial, na posição de pesquisador em formação, acontece a medida que me aprofundo nas leituras para construção desta dissertação, sendo assim, mesmo sendo uma dissertação, esta escrita surge a partir das angústias de um professor da educação básica, que não tem o interesse de restringir a utilização desse material ao corpo estudantil e docente das universitárias, mas, sim, facilitar que estudantes e professores se reconheçam nas histórias e passem a nomear as opressões diárias, também nas aulas de LI, para que, assim como eu, não se reconheçam negros(as) apenas aos 27 anos, mas sejam frutos do debate racial desde o espaço escolar.

6- REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de Racismo estrutural. São Paulo, 2021.

ANJOS, F. A. dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v.1, n 2, jul./dez. 2016, p.95-117. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8590>. Acesso 28 jul. 2021.

_____, F. A. dos. **Destrangeirizar a língua inglesa**: um esboço da política linguística. Cruz das Almas/BA: UFBA, 2019.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)**. Volume 2. Secretária de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em 28 de nov. 2021

BARROS, K. S. **Yes, nós temos chiclete com banana e BA-VI não é football**: o diálogo intercultural nas aulas de Inglês como Língua Franca (ILF). Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

_____, K. S. **Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar**: A contação de história como ação social nas aulas de Inglês como Língua Franca (ILF) no Candeal. 228 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BERNARDINO, J. Ação Afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afró-Asiáticos**, A 24, n 2, 2002, p. 247-273. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprpp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 de Jan 2023.

BERTONHA, G. Educação linguística na Base Nacional Comum Curricular: uma leitura crítica sobre o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental à luz da perspectiva de repertórios translíngues. **Revista x**, v.15, n. 1. 2020, p. 227-246. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70594>. Acesso 05 Jan. 2023.

BRANDÃO, C. R; STRECK, D. R. **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida – São Paulo: Ideias & letras, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 de nov 2022.

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional (PCN)**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 28 de nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília 10: MEC, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010

.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.

Acesso em: 03 de ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm#:~:text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.

Acesso em: 04 de set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de agosto de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 04 de set. 2022

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 04 de set. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1.

Acesso em 16 de out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).** Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 28 de nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 28 de nov. 2021

CLARA, M. P. S.; FERREIRA, A DE J. Identidades sociais de gênero com intersecção de raça e classe no livro didático de língua inglesa: o que as pesquisas recentes revelam. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 39, n. 1, p. 75-89, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/9749>. Acesso em 28 nov. 2021.

COLLINS, P. H. **Bem mais que ideias: a Interseccionalidade como teoria social crítica** – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2022.

CRYSTAL, D. **English as a global language.** Cambridge, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889- 1930).** In: Diálogos Latinoamericanos. Num 10. Universidad de Aarhus, Latinoamericanista, 2005.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas.** Ponta Grossa: Estúdio Terra, 2015.

FERREIRA, N.T. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.27, n. 140, p. 476-498, jul./set. 2019.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente** – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GÁRCIA, M. del.C. M. Manuela Guilherme, *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon / Buffalo: Multilingual Matters. **Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra**. V.66, p. 181-184 2003, Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1162?lang=en#text> . Acesso em: 13 de Mar. 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002

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

GOMES, N. L. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82. Disponível em: institutoodara.org.br/public/gonzalez-lesia-a-categoria-politico-cultural-de-amefricanidade. Acesso em 31 out. 2022.

Hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JENKINS, J. English as lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, Vol. 28, p. 200–207, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>. Acesso em 20 jan. 2023.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de (Org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 161-168.

KUPSKE, F. F.; SANTANA, J. S. **De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between**: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. *Revista X*, v.15, n.5. p. 146-171. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397>. Acesso em 28 de novembro de 2021.

LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International journal of qualitative studies in education*. V. 11, n.1, p. 7-24, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095183998236863>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

LEDWIG, C. R.; MACHADO, L.A.M. “O mundo plástico” dos materiais didáticos: uma análise do livro interchange numa perspectiva intercultural. **Entreletras**, Araguaína/TO, v.8, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/71640104-O-mundo-plastico-dos-materiais-didaticos-uma-analise-do-livro-interchange-numa-perspectiva-intercultural.html>. Acesso em 28 nov 2021.

LEFFA, Vilson José. Por um ensino de idiomas mais includentes no contexto social atual. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. 2009, p. 113-123.

LEFFA, Vilson J. Pra que estudar inglês, profe?: Autoexclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusao_le.pdf. Acesso em 28 nov. 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras Luzes: Um rigor intercrítico para uma Etnopesquisa Política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEF, Dante; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009. p. 75-126.

MELO, Glenda Cristina Valim de. O LUGAR DA RAÇA NA SALA DE AULA DE INGLÊS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 7, n. 17, p. 65-81, out. 2015. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/72>. Acesso em: 06 set. 2022.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171-184.

MOSLEY, M. ‘That really hit me hard’: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. **Race Ethnicity and Education**, v. 13, n. 4, p. 449-471, dez. 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613324.2010.488902>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacis moldentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
NASCIMENTO, G. **As identidades de classe social/raça no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**: algumas considerações. *Palimpsesto*, vol 15, nº 23, p. 535-552, 2016.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35050>. Acesso em 28 nov. 2021.

NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte, Letramento, 2019.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editor, 2009, p. 21-30.

OLIVEIRA, M. M. de **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2016.

OLIVEIRA, U. M. “Lá vem a aula que eu não aprendo nada”: insucesso na aprendizagem de língua inglesa como segunda língua. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 298-306, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344477600> La vem a aula que eu nao aprendo nada insucesso na aprendizagem de lingua inglesa como segunda lingua. Acesso em: 14 de Mar. 2023.

PAIVA, V. L. O. e. Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editor, 2009, p. 31-38.

PAIVA, V. L. M. de O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-46.

PASSOS, T. B. **Branquitude normativa no livro didático de inglês**: perpetuação do racismo e manutenção de privilégios. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialismo**. Edição digital. London and New York. 1998. Acesso em: <https://www.researchgate.net/publication/26361043> English and the discourses of colonialismo/fulltext/00afc34d0cf245659d0036bb/English-and-the-discourses-of-colonialismo.pdf. Acesso em: 19 de set. 2022.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação** / Antonio Pereira. – Salvador: Eduneb, 2019.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder**, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires, CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12> Quijano.pdf. Acesso em: 25 de out. 2022.

QUIJANO, A. **Coloniality and modernity/ rationality**, **cultural studies** 21: 2-3, 168-178, 03 de abril de 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502380601164353?journalCode=rcus20> Acesso em 19 de nov. 2021.

REIS, P.; OLIVEIRA, L. Ensino e aprendizagem de inglês no sul epistêmico: racialização, classes sociais e exclusão. **Gragoatá**, Niterói, v.28, n.60, e-53321, jan.-abr. 2023. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/gragoata/a/jHvbqQkNvDzvJ4WBqxWBFTP/>. Acesso em: 14 de Mar. 2023

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista** – 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. The teaching of English as a lingua franca: a reflection. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 1, n. 1, 25 jul. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/7267>. Acesso em 29 de jul. 2021.

SANTANA, B. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP editora, 2015.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Revista Línguas e Letras**. Paraná, .19, n 44 p.93-113. 2018. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em 28 jul. 2021.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 127–149, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3607>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SILVA, P. B. G. e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre, xxx, n.3 (63), p.489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em 28 jul. de 2021.

SKERRETT, A. **English teachers' racial literacy knowledge and practice**, *Race Ethnicity and Education*, v.14, n.3, p.313-330, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613324.2010.543391>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Zahar: Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, R. A. de. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, D. C. de (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 133-146.

APÊNDICE A- TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE -
CETENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE

Eu, Rodrigo Silva Dias, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Feira de Santana, BA, estou realizando uma pesquisa sob a orientação da professoras doutoras Tatiana Polliana Pinto de Lima e Kelly Barros Santos, intitulada: “ELES NÃO APRENDEM PORTUGUÊS, QUANTO MAIS INGLÊS”: PERCEPÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR PARTE DOS ESTUDANTES NEGROS (AS)”, a proposição de ações que impliquem a participação de alunos(as) negros(as) durante as aulas de inglês, para que assim, possamos avaliar as possibilidades de aprendizagem de inglês no ensino médio de uma escola pública em Feira de Santana.

Nesta pesquisa serão analisados documentos, tal como diretrizes curriculares do estado; realizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos do 3º ano do ensino médio na escola lócus da pesquisa.

Desta forma, convidamos o (a) Sr (a) para participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária e se dará por meio da concessão resposta a um questionário online.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente o (a) o Sr (a) estará contribuindo para a compreensão do fenômeno em estudo e para a produção de conhecimento científico. Devemos esclarecê-lo (a) ainda de que as informações dadas por você serão utilizadas para o alcance do objetivo descrito acima e serão divulgadas, em congressos, eventos científicos, artigos e na escrita da dissertação de mestrado, o que pode gerar constrangimentos dada a identificação da escola bem como do ano específico do ensino médio a serem feitos nas produções ligadas à esta pesquisa.

Se depois de consentir na participação o(a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Reiteramos que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB, localizada na Avenida Centenário, pelo telefone (75) 991719951 e/ou pelo e-mail: rodrigodiasuefs@hotmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: _____ / ____ / _____

Assinatura do participante

Rodrigo Silva Dias (Pesquisador)

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE -
CETENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE

Eu, Rodrigo Silva Dias, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Feira de Santana, BA, estou realizando uma pesquisa sob a orientação da professoras doutoras Tatiana Polliana Pinto de Lima e Kelly Barros Santos, intitulada: “ELES NÃO APRENDEM PORTUGUÊS, QUANTO MAIS INGLÊS”: PERCEPÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR PARTE DOS ESTUDANTES NEGROS (AS)”, a proposição de ações que impliquem a participação de alunos(as) negros(as) durante as aulas de inglês, para que assim, possamos avaliar as possibilidades de aprendizagem de inglês no ensino médio de uma escola pública em Feira de Santana.

Nesta pesquisa serão analisados documentos, tais como projetos pedagógicos, diretrizes curriculares do estado, realizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos do 3º ano do Ensino Médio na escola lócus da pesquisa.

Desta forma, convidamos o (a) Sr (a) para autorizar a participação do seu(sua) filho (a) nesta pesquisa. A participação é voluntária e se dará por meio da concessão resposta a um questionário online.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente o (a) seu(ua) filho (a) estará contribuindo para a compreensão do fenômeno em estudo e para a produção de conhecimento científico. Devemos esclarecê-lo (a) ainda de que as informações dadas por você serão utilizadas para o alcance do objetivo descrito acima e serão divulgadas, em congressos, eventos científicos, artigos e na escrita da dissertação de mestrado, o que pode gerar constrangimentos dada a identificação da escola bem como do ano específico do ensino médio a serem feitos nas produções ligadas à esta pesquisa.

Se depois de consentir na participação do seu filho o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá

nenhuma remuneração. Reiteramos que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB, localizada na Avenida Centenário, pelo telefone (75) 991719951 e/ou pelo e-mail: rodrigodiasuefs@hotmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da colaboração do meu (minha) filho (a) e entendi a explicação. Por isso, eu concordo com a participação do meu (minha) filho (a) _____(nome do aluno) no projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: _____ / ____ / _____

Assinatura do responsável

Rodrigo Silva Dias (Pesquisador)