

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**Lições de Bolekaja: Experiências Pedagógicas Antirracistas e  
Afrocentradas no Ensino de Inglês**

**Maria Carolina Almeida de Azevedo**

**2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**LIÇÕES DE BOLEKAJA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS  
ANTIRRACISTAS E AFROCENTRADAS NO ENSINO DE INGLÊS**

**MARIA CAROLINA ALMEIDA DE AZEVEDO**

*Sob a Orientação do Professor Doutor*  
**Luiz Fernandes de Oliveira**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Dezembro de 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A9941 Azevedo, Maria Carolina Almeida de , 1983-  
Lições de Bolekaja: Experiências pedagógicas  
antirracistas e afrocentradas no ensino de inglês /  
Maria Carolina Almeida de Azevedo. - Seropédica;  
Nova Iguaçu, 2022.  
151 f.: il.

Orientador: Luiz Fernandes de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2022.

1. Ensino de Inglês. 2. Bolekaja. 3. Relações  
étnico-raciais. 4. Pedagogia crítica. 5.  
Decolonialidade. I. Oliveira, Luiz Fernandes de ,  
1968-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.  
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



**TERMO Nº 323 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)**

**Nº do Protocolo: 23083.019551/2023-74**

**Seropédica-RJ, 30 de março de 2023.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**MARIA CAROLINA ALMEIDA DE AZEVEDO**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16/12/2022

Membros da banca:

LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

VIVIANE CONCEICAO ANTUNES. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

ALYXANDRA GOMES NUNES. Dra. UNEB (Examinadora Externa à Instituição).

CINTIA CAMARGO VIANNA. Dra. UFU (Examinadora Externa à Instituição).

*(Assinado digitalmente em 30/03/2023 17:34 )*

LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)  
Matrícula: 1450821

*(Assinado digitalmente em 03/04/2023 11:05 )*

VIVIANE CONCEICAO ANTUNES  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptL/IM (12.28.01.00.00.89)  
Matrícula: 1306112

*(Assinado digitalmente em 02/04/2023 07:35 )*

ALYXANDRA GOMES NUNES  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 015.010.487-16

*(Assinado digitalmente em 09/05/2023 13:06 )*

CINTIA CAMARGO VIANNA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 264.338.928-09

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **323**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **30/03/2023** e o código de verificação: **1663c4397e**

## AGRADECIMENTOS

Que difícil e gostosa é a missão de dizer um “muito obrigada” aos que estiveram junto a mim nesta longa missão. Difícil pelo medo de esquecer alguém; e gostosa, pois não há como findar esta etapa sem deixar registrado o meu amor, carinho, admiração e profundo agradecimento àqueles que caminharam comigo neste projeto de escrita e de vida.

Agradeço primeiramente aos que me antecederam e que não estão mais aqui de corpo presente, mas se fazem presentes nas memórias e ensinamentos a todo tempo. À minha mãe, meus avós, a Xangô e Iemanjá que nunca me abandonaram e me ajudaram a perseverar. Sem vocês, eu nada seria.

Ao Idris, meu filho maravilhoso, dinâmico e sábio, que todos os dias me orienta e me convida ao movimento em corpo e caminho, na busca pelo melhor de nós dois nessa vida. Sinto-me honrada por ser sua mãe.

Ao meu paizinho maravilhoso, senhor Paulo Roberto de Azevedo; aos meus irmãos, Allan, Evelyn e Vânia; aos meus sobrinhos, sobrinha e cunhado, agradeço por todo o amor, apoio na logística, financiamento, na contenção do desespero, no afago dedicado nas horas difíceis e nas gargalhadas e comidas re-energizantes. São todos indissociáveis de quem eu sou.

À Zica, aos meus tios e tias, minhas primas, primos e primes, agradeço pela torcida, pelo acolhimento, pelos aprendizados oferecidos a cada encontro e por todo o afeto virtual e presencial. Vocês são minha fã-mília.

Ao meu orientador Luiz Fernandes de Oliveira, que acreditou neste projeto e, paciente, afetuosa e sabiamente, me conduziu nesta pesquisa, respeitando e compreendendo interseccionalmente minhas questões. Que este não seja o fim, mas apenas uma etapa de um caminho acadêmico em que desejo tê-lo presente. Muito obrigada por tudo.

Aos membros do grupo de pesquisa GPMC, às minhas companheiras e ao companheiro de orientação, Amanda Neres, Carol Rosa, Lilian do Carmo, Carol Netto, Cecília Saitu, Dani Tudes e Diomário Silva, pelas trocas, sugestões, textos compartilhados, bem como o desespero e a angústia, que foram muito importantes no desenvolvimento da pesquisa e da pesquisadora.

Aos amigos Nina Monteiro, Amaury Rezende, Dany Gonçalves, Mário Mangabeira, Andrezza Didara, Amanda Soares, Dani Coutinho, Júlio Machado da Costa, Nice Oliveira, Dani Milioli, Flávia Besse, Priscila Bahia, Gláucia Moraes, Carol Sotero, Juliana Nascimento, Marta

Nobre, Carol Lacorte e Fernanda Nóbrega, por todas as conversas que me fizeram não desistir, a cada ajuste no texto, por todo livro comprado, emprestado e nunca mais devolvido (!), por tudo o que dividimos neste período e que me fez finalmente terminar com êxito esta escrita.

À professora Fernanda Felisberto e @ professor@ Jonas Alves pela participação, apontamentos e contribuições na banca de qualificação e às professoras Cintia Camargo, Viviane Antunes e Alyxandra Gomes, pelo aceite para compor a banca de defesa e me por auxiliarem no aprimoramento deste estudo.

Aos professores Elias Ribeiro da Silva, Maurício de Souza Neto, Basa'Ilele Malomalo, Esther Lisanza, Samba Camara, Renan Moutinho e Gabriel Nascimento, pelo auxílio, pelas trocas e oportunidades de ampliar a minha atuação profissional, além de abrirem espaço para a divulgação desta pesquisa e de estudos nascidos de suas ramificações.

Em especial, agradeço ao professor Chike Anyaegbunam por ter compartilhado sua pesquisa de pós-doutorado, colaborando assim com o desenvolvimento desta pesquisa e o pioneirismo dos estudos sobre o Intelectualismo Bolekaja no Brasil.

Aos parentes do Coletivo Docente Agbalá, que pavimentaram comigo a estrada que me trouxe até aqui e que todos os dias me fortalecem ao materializar o Ubuntu em sua essência. Bendigo a vida de cada um que compõe este coletivo.

À minha psicóloga, Lucimar Salles, que me amparou na construção de uma nova pessoa, assumindo a identidade de pesquisadora como possível e providencial para esta nova etapa de minha vida. Lu, te amo muito.

Às equipes e gestoras (Sandra Helena Valadão e equipe, Bárbara Santos e equipe) das escolas CIEP Engenheiro Wagner Gaspar Emery e Professor Fábio César Pacífico, que foram muito parceiras e motivadoras desde o início desta empreitada. Eu JAMAIS teria concluído este mestrado sem o apoio e a compreensão de vocês.

Aos meus alunos, que nas trocas de ideias e carinho me motivam diariamente a buscar recursos para ser uma professora melhor e, conseqüentemente, uma pessoa melhor.

Ao Pedro Basílio e Kwame Sarpong, pelo apoio na reconfiguração de minhas questões coloniais com a língua inglesa e que possibilitaram estar em outros espaços com esta pesquisa. Um terno abraço e um caminho próspero é o que desejo a vocês.

Ao British Council e toda a sua equipe, que permitiram trazer para a análise deste estudo o trabalho desenvolvido em conjunto com a instituição e que foi muito importante para o meu aprimoramento profissional.

A todo copo de água atrás da porta, a todas as orações, todas as mensagens encorajadoras, todo “deixa Idris aqui para você escrever”, todo chá de alecrim para concentrar, todas as quentinhas enviadas para adiantar o trabalho e as tantas outras expressões de cuidado e carinho que recebi, que são imensuráveis e que jamais conseguirei expressar o quanto foram amorosas e importantes para que eu pudesse concluir este processo.

E, por fim, a todos que não foram nomeados, mas estiveram comigo, seja em cada passo dado até aqui, durante o percurso ou no desejo de conexões futuras, e que intencionalmente habitam um espaço muito especial em minha vida.

Ngasakidila! Zikomo! E nantchê nun we! Nglacias! Thanks! Valeu!

*Quanto mais conhecemos, mais corajosos nos tornamos. Quanto mais forte nosso  
orgulho e amor próprio, maior nossa coragem.*

*NA'IM AKBAR (Tradução de Roberta Frederico)*



## RESUMO

AZEVEDO, Maria Carolina Almeida de. **Lições de Bolekaja**: Experiências pedagógicas antirracistas e afrocentradas no ensino de Inglês. 2022. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

A presente pesquisa visa a analisar as experiências pedagógicas da autora baseadas em princípios antirracistas e afrocentrados. As atividades estão divididas entre ações pedagógicas realizadas com alunos do 2º ano do ensino fundamental I e alunos da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no ano de 2019, e três encontros formativos com professores e outros profissionais ligados ao ensino de língua inglesa, que foram promovidos pelo Conselho Britânico de Educação, o British Council. Como base teórica, mas não única, serão utilizados alguns preceitos presentes em obras de autores pertencentes ao Intelectualismo Bolekaja, como Chinweizu *et al.* (1975), Wa Thiong'o (2021) e Mudimbe (2013), além de teóricos de outros movimentos africanos e afrodiaspóricos, como Asante (2017) e Appiah (2018). Aqui, descrevo o movimento social Bolekaja e o movimento intelectual crítico Intelectualismo Bolekaja, com o apoio da obra de Anyaegbunam (1994), focando em como as metáforas deste movimento serviram de inspiração para construir pontes com o estudo aqui feito. Diante da análise dos capítulos acerca das identidades raciais e sobre o panorama atual encontrado no embricamento entre raça, relações étnico-raciais e o ensino de Inglês, desenvolvo a base teórica que sustentará este estudo. O objetivo desta pesquisa é compreender como se estabelece a conexão entre o ensino de língua inglesa e as relações étnico-raciais, e como essa relação ecoa em alguns agentes presentes neste processo, como os professores, os alunos, o ensino de inglês e a pesquisadora. Além disso, pretendo investigar como os ensinamentos presentes no Intelectualismo Bolekaja podem contribuir para o desenvolvimento de um ensino de língua inglesa moldado para os objetivos e aprimoramento das populações indígena e negra brasileiras. A metodologia utilizada nesta pesquisa será a narrativa autobiográfica, tendo em vista que se trata de um estudo voltado às experiências vivenciadas pela professora pesquisadora. Os resultados e as conclusões apontam que a identidade racial da professora e seu letramento racial crítico são fatores determinantes para o desenvolvimento de atividades que não endossem perspectivas racistas e que, mesmo que já contemos com profissionais empenhados na promoção de uma educação linguística outra, há uma lacuna na formação destes docentes sobre o conhecimento determinado pelas leis federais n. 10.639/03 e n. 11.645/08.

**Palavras-chave:** Ensino de inglês. Bolekaja. Relações étnico-raciais. Pedagogia crítica. Decolonialidade.

## ABSTRACT

AZEVEDO, Maria Carolina Almeida de. **Bolekaja lessons:** Antiracist and afrocentered pedagogical experiences in english language teaching. 2022. 151p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

The present research aims to analyze the author's pedagogical experiences based on antiracist and afrocentered principles. The activities are divided between pedagogical actions performed with students of 2nd grade and students of Youth and Adult Education of the Municipal Secretariat of Education of Rio de Janeiro in 2019 and three formative meetings with teachers and other professionals linked to the teaching of English language, which were promoted by the British Council of Education. As a theoretical basis, but not the only one, some precepts present in works by authors belonging to Bolekaja Intellectualism such as Chinweizu ET AL. (1975), Wa Thiong'o (2021) and Mudimbe (2013), as well as theorists from other African and Afrodiasporic movements such as Asante (2017) and Appiah (2018). Here I describe the Bolekaja social movement and Bolekaja Intellectualism, drawing on the work of Anyaegbunam (1994), focusing on how the metaphors of these movements have served as inspiration to build bridges with the study here. After analyzing the chapters on racial identities and the current panorama found in the intersection between race, ethno-racial relations, and the teaching of English, I develop the theoretical basis that will sustain this study. The purpose of this research is to understand how the connection between English language teaching and ethno-racial relations is established, and how this relationship echoes in some agents present in this process such as teachers, students, English teaching and the researcher. Furthermore, I intend to investigate how the lessons present in Bolekaja Intellectualism can contribute to the development of an English language teaching modeled towards the objectives and improvement of the indigenous and black Brazilian populations. The methodology used in this research will be autobiographical narrative, since it is a study of experiences lived by the teacher himself. The results and conclusions indicate that the teacher's racial identity and critical racial literacy will be determinant for the development of activities that do not endorse racist perspectives and that, even though we already have teachers committed to promoting a different language education, there is a gap in the training of these teachers on the knowledge determined by the federal laws n. 10.639/03 and n. 11.645/08.

**Keywords:** English language teaching. Bolekaja. Ethnic-racial relations. Critical pedagogy. Decoloniality.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

**BC** – British Council

**CB** – Criticismo Bolekaja

**IB** – Intelectualismo Bolekaja

**GERER** – Gerência de Relações Étnico-raciais da Prefeitura do Rio de Janeiro

**LA** – Linguística Aplicada

**LI** – Língua Inglesa

**RER** – Relações étnico-raciais

**SME/RJ** – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Nossos Passos Vêm de Longe.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Minha Ligação com a Língua Inglesa.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 A Pesquisa .....</b>	<b>21</b>
<b>1.3.1 Estrutura da pesquisa .....</b>	<b>30</b>
<b>2 BOLEKAJA .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Bolekaja: Ensinos da Classe Trabalhadora aos Intelectuais Africanos.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 Criticismo Bolekaja e Minhas Experiências Pedagógicas em Língua Inglesa .....</b>	<b>37</b>
<b>3 LÍNGUA INGLESA, IDENTIDADES RACIAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Breve Histórico do Ensino de Língua Inglesa no Brasil .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2 O Branco e o Ensino de Inglês .....</b>	<b>54</b>
<b>3.3 O Negro e o Ensino de Inglês.....</b>	<b>63</b>
<b>3.4 O Indígena e o Ensino de Língua Inglesa .....</b>	<b>73</b>
<b>3.5 Panorama Atual.....</b>	<b>79</b>
<b>4 NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: GRIOTS PORTANDO A ORALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE A FAVOR DA JUSTIÇA SOCIAL .....</b>	<b>91</b>
<b>5 ANÁLISES DOS OBJETOS .....</b>	<b>96</b>
<b>5.1 Apresentação.....</b>	<b>96</b>
<b>5.2 Descrição e Análise das Práticas .....</b>	<b>97</b>
<b>5.2.1 Ancestralidade africana na aula de língua inglesa .....</b>	<b>97</b>

5.2.1.1 Análise da atividade .....	102
<b>5.2.2 Espaços reais: por nossas vozes e afetos .....</b>	<b>106</b>
5.2.2.1 Análise da atividade .....	112
<b>5.2.3 Formações .....</b>	<b>116</b>
5.2.3.1 Análise das formações .....	122
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>142</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Nossos Passos Vêm de Longe

Hoje vivo num futuro construído por meus pais  
Ficam histórias e heranças, tesouros ancestrais  
Meu presente foi sonhado, muitos, muitos anos atrás  
Pela mão do povo negro, pela mão do povo indígena

Salve rei Xangô e seu reino  
Terra de paz e justiça...

*(História Antiga, Zé Manoel)*

Venho de uma família de professoras. Isso mesmo. Não sou a primeira geração de docentes entre as Alves/Almeidas, algo que é raro no universo das mulheres pretas brasileiras. Minha bisavó, Elisabete Alves da Silva, mulher negra, pernambucana e nascida após a promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871, se descobre autodidata em um momento em que crianças negras ainda não tinham permissão para frequentar a escola e, neste processo, torna-se professora. Mais tarde, nos anos 1950, no quintal de sua casa, cria uma escola de comunidade (COSTA *apud* GOHN, 2016, p. 6) e alfabetiza crianças na região de Casa Amarela, em Recife, incluindo seus filhos e netos. Neste meio, encontram-se minha mãe, Josenilde Maria de Almeida, e minha tia, Ana Lúcia, que se encarregam de seguir os passos de sua avó e, ao migrarem para o Rio de Janeiro, nos anos 1960, minha mãe se forma em História e minha tia em Língua Inglesa. Além da aptidão para a educação, herdaram também o tino para as artes, trabalhando com teatro entre os anos 1980 e 1990.

Mas me recordo, como se fosse hoje, que a experiência de minha mãe com a educação não foi das melhores. Lembro-me de ter ido com ela para a escola e no atendimento noturno vivenciei o desinteresse dos alunos, a falta de recursos, o seu cansaço depois de ter passado por dois turnos de trabalho na Rede Municipal do Rio de Janeiro (SME/RJ) aliado ao cansaço dos alunos, pois muitos também vinham direto de longas jornadas de trabalho e enfrentavam longas distâncias para permanecerem ali até às nove da noite. Essa experiência foi explicitamente marcante para que eu rejeitasse a vontade de ser professora e, posteriormente, essa condição, à qual minha mãe foi exposta na atuação docente, foi um atenuante para o agravamento de sua saúde mental, desenvolvendo assim um quadro de depressão e, mais tarde, levando-a ao suicídio. Por tudo isso não conseguia me ver trilhando o mesmo caminho profissional escolhido

por minha mãe, pois os resultados desta relação experienciados por ela não foram bem-sucedidos.

## 1.2 Minha Ligação com a Língua Inglesa

When I was young  
I'd listen to the radio  
Waitin' for my favorite songs  
When they played, I'd sing along  
It made me smile...

*(Yesterday Once More, The Carpenters)*

O caminho de minha casa, em Campo Grande – zona oeste do Rio de Janeiro – até o Centro era muito longo, durava aproximadamente duas horas de carro. Então, todas as vezes que meu pai tinha que descer (ir ao Centro) de carro, ele sintonizava em uma rádio que tinha praticamente a mesma programação musical diariamente. E íamos, nós dois, cantando Barry White, Whitney Houston, Jimmy Cliff, Michael Jackson, Earth, Wind and Fire, Johnny Rivers, The Carpenters, George Michael, Sade e outros muitos artistas internacionais. As músicas que tocavam eram majoritariamente em inglês – acompanhadas da Bossa Nova estilo trilha sonora de elevador – pois o público atendido por essa rádio era “diferenciado”, lido como “padrão não popular”. Daí nasceram meu gosto e aptidão para a língua inglesa.

Como algumas das crianças nascidas nos anos 1980, tive minha vida invadida pelos símbolos e nomes importados da língua inglesa e foi impossível não consumi-los. Das Barbies, Dancing Flower e Aquaplay aos patins, videogames, cookies, Os Goonies, Spice Girls e Backstreet Boys, Disney, MTV, seus videocliques e a compra de revistas para ler as letras das músicas e traduzi-las... ou seja: uma avalanche de informações e consumo.

Aos 19 anos, decidi estudar língua inglesa em um curso de idiomas privado pois logo estaria ingressando no mercado e trabalho e achava que um conhecimento avançado no idioma me levaria a melhores oportunidades de emprego. Fui instrutora no curso onde estudava, atendente de telemarketing, lecionei tapeçaria para idosos até decidir que faria a graduação em Letras – Português/Inglês – para trabalhar com Tradução e Interpretação. Cheguei a estagiar em uma escola privada de sistema bilíngue, que oferecia aulas de Inglês no contraturno para os alunos que desejassem, mas nunca almejando a docência como finalidade.

Em 2008, fui trabalhar na indústria, no setor metalúrgico, onde pude vivenciar a possibilidade de trabalhar com tradução e interpretação. Para o mercado de trabalho, no

segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o salário era atraente, já que o setor industrial vivia um momento de plena expansão devido aos investimentos públicos e privados e da crescente economia do país. Mas, à frente do meu currículo, estava ali uma mulher negra que se apresentava antes de proferir qualquer palavra. Meu corpo falava por mim e desconsertava por, naquele momento inicial, ser a única a deter o conhecimento, ainda que não fosse total, da língua inglesa que seria necessário para mediar os diálogos naquele espaço. Então eu fui “convidada” (lê-se “chamada para exercer dupla função sem receber por isso”) a trabalhar como intérprete e, por não ter o conhecimento avançado de língua inglesa e nem do vocabulário técnico da área, solicitaram que eu indicasse outra pessoa para assumir aquela função. Indiquei um grande amigo – homem, branco e homossexual – para participar da seleção e ele foi aprovado. Passamos dois anos trabalhando nas ações de tradução e interpretação. A diferença era que ele, depois de um tempo, passou a receber como tradutor e intérprete e eu continuei a receber como assistente, mas sempre executando as duas funções, principalmente nos finais de semana quando ele não podia trabalhar, porém eu sempre era solicitada para “quebrar o galho”.

Em um determinado momento, cansei de exercer a dupla função sem receber e passei a me negar a trabalhar pelo que não estava acordado em carteira. Passei da “morena simpática” a “neguinha metida”. Onde já se viu uma mulher preta rejeitar trabalho com tanta gente precisando? Para eles, era um acinte eu exigir qualquer coisa naquelas condições.

Neste episódio, o racismo objetivamente bateu à minha porta e eu nem tive como não abrir. Acabei prestando concurso para a docência pública municipal no Rio de Janeiro, já que não via outra saída senão o serviço público. Segundo Figueiredo (2020), o acesso da população negra ao emprego público, através das modificações da Constituição de 1988, tem sido determinante para a formação e manutenção da classe média negra brasileira e, por isso, o trabalho de meus pais no funcionalismo público (meu pai como industriário e minha mãe como professora) foi de extrema importância para a manutenção da qualidade de vida de nossa família.

Cheguei ao ponto de pedir demissão e, ao conversar com o responsável, ouvir dele “você só foi contratada porque foi indicada, pois, por mim, nem estaria aqui já que as mulheres são menos competentes que os homens”. Não fui demitida e fiquei por mais cinco tortuosos meses sofrendo assédio moral naquele espaço, até que, finalmente, decidiram me liberar. Vejo essa experiência como a mais objetiva, diante de outras, que já sofri de racismo. No entanto, ao mesmo tempo que foi doloroso estar ali, foi determinante para os caminhos seguidos posteriormente e a chegada ao lugar onde me encontro hoje.



Ao sair de lá, uma empresa terceirizada, consegui uma vaga na companhia principal, uma multinacional muito conceituada no ramo siderúrgico para a qual esta terceirizada prestava serviços. Em um dos meus primeiros dias de trabalho, lembro de passar na roleta após bater o ponto e ouvir alguém gritando o meu nome na direção da cancela onde os carros entravam. “Você é uma traidora!” – gritou para mim um dos responsáveis pela empresa anterior de dentro do carro. Como pode a “neguinha abusada” se rebelar e ainda se dar bem, não é verdade? Mais uma vez, o racismo gritava aos meus ouvidos e reverberava cada vez mais forte o desejo de me afirmar enquanto alguém que não devia passar por aquela situação.

Após quatro meses de serviço nesta empresa, fui convocada para assumir a vaga de professora no concurso do município do Rio. Meu desejo oscilava entre a possibilidade de crescer na empresa e a estabilidade, além das já conhecidas, e guardadas nas memórias afetivas, más condições de trabalho na docência municipal. Pensando bastante, decidi que ali poderia ser o ponto inicial de outros projetos e que poderia me proporcionar outros encontros que não passassem pelas experiências racistas.

Saí de um ambiente de trabalho majoritariamente embranquecido (o espaço administrativo de uma empresa multinacional) para um espaço não tão branco (uma escola pública municipal dentro de uma reserva ambiental). Boa parte de minhas colegas de trabalho era branca, mas o público atendido e maior número de pessoas que circulavam por ali, dentre pais e funcionários, era formado por negros. As falas de cunho elitista e eugenista<sup>1</sup> transitavam naquele espaço e se desdobravam também nas ações pedagógicas e suas ausências. Nas comemorações cristãs, no tratamento diário com os alunos, nas conceituações valorativas estéticas, no apagamento ou invisibilização dos corpos negros em determinados momentos e estereotipização em outros. A Lei n. 11.645/08 já vigorava, mas pouco se via de sua aplicação no dia a dia da escola, aquele famoso “só pra constar”.

Em 2011, entrei para a instituição (SME/RJ) em um momento em que as políticas educacionais ligadas à língua inglesa haviam passado recentemente por reformulações. Foi o último concurso docente de língua inglesa com a carga horária de 16 horas semanais e o primeiro com prova oral no processo seletivo. Em 2009, foi implementado o programa Rio Criança Global (Decreto n. 31.187, de 6 de outubro de 2009), objetivando, com o aumento da carga horária do idioma na grade curricular, ampliar e aperfeiçoar o ensino de língua inglesa a

---

<sup>1</sup> O termo “eugenia” foi cunhado por Francis Galton (1822-1911) e é definido como “o melhoramento da raça”. A eugenia teve como princípio a “limpeza racial” pela eliminação da raça negra e supervalorização da raça branca. Estas ideias chegaram ao Brasil e ganharam força no campo político, inclusive fazendo parte da Constituição de 1934 e 1937, em que um dos artigos determinava o estímulo à educação eugênica, como o incentivo de casamento entre pessoas da mesma etnia e classe social, por exemplo (ROCHA, 2011).

partir do ensino fundamental I na rede municipal de ensino. Este programa contava com a parceria da *Learning Factory*, uma editora que faz parte do grupo Cultura Inglesa, a qual foi responsável pelo desenvolvimento, fornecimento do material didático e formação continuada dos professores da rede; e que, em 2013, com a fundação do programa das escolas bilíngues, passou a atender também estas unidades com os mesmos serviços partindo da educação infantil, além de também ser responsável pelo recrutamento de docentes para este projeto.

Analisando aos olhos da Lei n. 11.645/08, o material era adequado quanto à representatividade, mas eu percebia claramente que não passaria das personagens negras impressas nos livros, visto que os professores de inglês não tinham, como eu também não, formação para lidar com as questões raciais. Incomodava-me muito circular pelas formações, pelas escolas, conversar com meus pares e não ver nenhum movimento que questionasse a falta da discussão racial entre professores de língua inglesa, no conteúdo abordado ou no material didático.

Neste movimento de indignação, fui levada a buscar a formação para lidar com essa demanda que, antes de pedagógica, para mim, era pessoal. Como mulher negra, sabia que adentrar no mundo das relações raciais mexeria imensamente com as minhas concepções sobre mim, minha história e sobre o mundo que me cercava. Este “afrosurto”, descrito por Njeri (2019, p. 191) como a reação a partir do ódio pelo Ocidente e tomada de consciência sobre as limitações causadas pelo racismo aos seres não brancos, foi tão determinante em minha vida que eu deixei alguns amigos, e até uma psicóloga que me acompanhava há anos, por enxergá-los como racistas a partir deste momento.

Iniciei minha busca por formações que pudessem me amparar no objetivo de enegrecer minhas práticas em língua inglesa, criticar os motivos de não abordarmos outras culturas no ensino de inglês e o motivo da supervalorização de ideais trazidos pelo ensino de inglês embranquecido, europeizado e nacionalista. Participei de formações em cursos de extensão, eventos acadêmicos, rodas de conversa em espaços não formais e concluí uma pós-graduação. Dessa maneira, a cada encontro crescia o meu espanto pelo tanto de informações que eu desconhecia sobre a história e constituição da população negra a nível global, sobre a invenção da raça e do racismo, seus objetivos e como eles nos afetam no individual e no coletivo. Ainda hoje, mesmo depois de 9 anos me formando nesta área, a impressão que tenho é que pouco sei sobre o assunto e continuo perplexa frente ao novo aprendizado em cada formação.

Diante deste evento, desenvolvo um processo de reformulação não apenas interior, mas também de minhas práticas pedagógicas e passei a articular o conteúdo de língua inglesa com os temas estipulados pela Lei federal n. 11.645/08. De alguns colegas recebia tanto respostas

de encanto pelas novas formas de ensinar língua inglesa, como de reprovação por serem práticas que destoavam de um padrão eurocêntrico hegemônico. Dos alunos, a maioria externava um encantamento pelo que nunca havia sido lhes mostrado. Histórias da realeza africana, questionamentos acerca de personagens da Disney, personalidades negras fora de um contexto de dor, sofrimento e miséria foram apresentados e pude perceber o quão importante foi proporcioná-los aqueles momentos.

Em 2016, fui aprovada no processo seletivo para compor o grupo de professores de uma das escolas bilíngues e passei a fazer parte de um grupo composto por oito professores de inglês nesta unidade. A possibilidade de trabalhar com um grupo grande, visto que grande parte das escolas só conta com um professor de inglês, e com uma carga horária maior por turma, torna a experiência ímpar para os professores de inglês na rede. Porém, ainda que houvesse uma logística diferenciada, uma boa estrutura para trabalhar e um grupo grande de docentes – o que não é comum para professores de inglês desta rede – para fazer grandes e bons projetos, a questão racial ainda passava distante das proposições pedagógicas neste espaço.

Ainda incomodada com a baixa adesão de meus pares para pensar e executar as questões raciais, busquei em outros colegas de rede o apoio institucional, emocional, racial e acadêmico para seguir no caminho da educação antirracista. Foi quando colegas com quem cursei a pós-graduação me adicionaram em um grupo de WhatsApp (chamado “Trocac antirracistas”) formado por professores da SME/RJ, de diversas disciplinas, empenhados em promover o ensino antirracista e responsável na rede e fora dela. A partir deste grupo, foram marcados encontros, divididos pelos ciclos de educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II), em que os professores participantes do grupo “Trocac” foram convidados a apresentar suas práticas pedagógicas ligadas aos preceitos que nos conectavam, a educação antirracista. Portanto, a partir destes encontros, um grupo menor de professores se reuniu e partiu para a Universidade Federal de Uberlândia para participar do IX Copene. Apresentei então meu primeiro trabalho acadêmico com o meu filho no colo, que tinha um ano na época, intitulado *O protagonismo do caxixi: relato de experiência do encontro entre relações étnico-raciais em aulas de língua inglesa*, e confesso que isso só foi possível por causa do apoio coletivo. Foi uma experiência importantíssima em minha vida acadêmica, profissional, emocional e, principalmente, política. E deste evento nasceu o Coletivo Docente Agbalá, formado, primeiramente, por quatorze professores da rede, que hoje atua na discussão de questões e práticas pedagógicas sobre relações étnico-raciais e formação voluntária nesta área. Digo sempre que esse movimento promoveu mudanças imensas em minha vida, principalmente por perceber a força do trabalho coletivo, de vivenciar princípios africanos genuinamente, de

perceber que eu não falava sozinha e por me fortalecer ao ponto de, mesmo trabalhando 56 horas semanais e cuidando de um filho pequeno, continuar a acreditar em mim e no meu projeto, me organizar e tentar o mestrado.

Embebida e impulsionada pela teoria adquirida nas formações, sempre levava ideias para o grupo, mas percebia, por parte da maioria, uma postura de rejeição ou o desejo de trabalhar as questões de forma superficial, pois não se podia falar de “racismo” para não criar polêmica, sendo que o que estava sendo proposto era balizado pela legislação. Percebi então que as barreiras para a implantação da lei ultrapassavam um querer pedagógico, pois estavam amalgamadas no pensamento racista, elitista e eugenista destes docentes.

Como assim, deixar de trabalhar Saint Patrick’s Day, Halloween e Thanksgiving para comemorar Holi Festival, Kwanzaa ou o Dia internacional dos povos indígenas? Mais uma vez, romper com essa proposta pedagógica em sua forma e conceito parecia um ato muito ousado, que vai além do racismo que se vê: ele chega ao racismo implantado por anos de discursos, práticas, comportamentos e idealizações do que é ser branco como um ser padrão e do que é ser negro ou indígena como um ser inferior e de menor ou nenhuma importância de ser conhecido.

Dentro deste contexto, nasce a minha vontade de pesquisar como os docentes deste projeto específico, o programa das escolas bilíngues da rede municipal do Rio de Janeiro, trabalham as questões determinadas pela Lei federal n. 11.645/08. Eu só não contava com uma pandemia que se estenderia pelos meus dois anos de mestrado.

Neste período, tivemos muitas mudanças que desestruturaram nossas vidas. O “novo normal” ainda não se mostra eficiente para a educação, onde passamos a viver em estado de alerta constante, pelo medo de contaminação e possível morte, e fomos obrigados a conviver com o distanciamento social e o trabalho em casa. Apenas o trabalho, não; uma vida inteira sendo gerenciada de dentro de nossas casas.

A educação pública sofreu grandes perdas. Profissionais morreram ao serem contaminados em serviço ou até mesmo antes do retorno, os alunos perderam o acesso à escola por meio da exclusão digital, famílias inteiras tiveram que passar de uma hora para outra a colaborar com os professores na execução das atividades, uma vez que esta seria a única forma de auxílio pedagógico que os alunos poderiam ter devido às normas de distanciamento.

E com todas essas mudanças inesperadas, me vi também obrigada a mudar o meu objeto de pesquisa, já que eu não teria acesso livre aos discentes, docentes e suas práticas pedagógicas para efetuar a pesquisa. Decidi então pesquisar minhas práticas pedagógicas de base antirracistas e afrocentradas no ensino da língua inglesa, pois acredito que elas possam gerar

uma discussão importante no ensino do idioma que são os entraves que os professores desse idioma têm para inserir as proposições da Lei em sua prática diária.

Ao longo desse imenso período de mudanças sociais devido à epidemia da covid-19, eu também pude vivenciar outras experiências. Desde que iniciei os estudos em relações étnico-raciais, me incomodava a pouca ou nenhuma discussão dentro dos espaços de ensino e aprendizagem de língua inglesa sobre a questão racial. Dentro da própria rede de educação municipal do Rio de Janeiro, por exemplo, nunca houve uma formação específica nestes temas para docentes de língua inglesa. As formações que fiz foram sempre em outras áreas: História, Filosofia, Geografia, Sociologia, mas nada especificamente em Língua Inglesa. Apenas a partir de 2019 eu tive acesso a essa discussão em redes sociais, em contato com professores de Língua Inglesa de outras redes e outros países, e vi finalmente que meu incômodo era coletivo. Não era porque não havia quem estivesse discutindo sobre o tema, pois intelectuais como Aparecida de Jesus Ferreira, Kanavilil Rajagopalan, Joelma Santos, Gabriel Nascimento, Vilson Leffa, Sávio Domingos, Moita Lopes, Glenda Mello e muitos outros já estavam em campo há tempos lutando por estas questões na área da Linguística Aplicada e da Língua Inglesa, mas sim porque esses teóricos e os temas abordados por eles não faziam parte das formações que eu participava.

Em buscas pelos sites e redes sociais, passei a encontrar formações e espaços de discussões como mesas em eventos acadêmicos ou cursos, como o *Linguafrô* – oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia – e, partindo destes espaços, fui ampliando minha rede de contatos com docentes do Brasil inteiro que estão presentes e atuantes nas discussões das relações étnico-raciais no campo das línguas estrangeiras. Por indicação da professora e amiga Gláucia Moraes, fui convidada pelo Conselho Britânico de Educação para mediar um *webinar* e três *workshops* sobre a inclusão dos temas de raça e gênero no ensino de língua inglesa, entre junho e setembro deste ano, tendo como base a minha trajetória pedagógica. O público-alvo foi formado, a princípio, por professores de inglês da rede pública, gestores, elaboradores de material pedagógico e graduandos de língua inglesa de todo o Brasil, sendo, posteriormente, aberto para a participação de outros interessados. Foi uma experiência muito potente para mim, pois realizei meu desejo de levar ao mundo minhas inquietações sobre essa apatia docente sobre os temas, de trabalhar com formação de professores de inglês nas temáticas e por ter a possibilidade de perceber quantas ações incríveis já existem em curso no território nacional. Por tudo isso, o material resultante deste momento de formação – gravação da formação e dados extraídos de formulários de inscrição e avaliação – também estarão presentes como objeto de análise desta dissertação.

Foi uma experiência maravilhosa poder dividir o conhecimento que eu havia acumulado, por perceber que eu não era insana por pensar em possibilidades de ensinar inglês de formas mais adequadas e sensivelmente projetadas para o público que atendemos na SME/RJ, e que tem tomado proporções imensas das quais algumas desaguarão nesta dissertação.

### 1.3 A Pesquisa

O amor por si próprio e o amor pelos outros são, ambos, costumes que conduzem a pessoa a uma crescente valorização de si e incentivam a reação política na comunidade.

(WEST, 2021, p. 53).

Por que pesquisar as questões raciais em minhas formações e minhas práticas pedagógicas como professora atuante no campo da língua inglesa? Algumas das possíveis respostas para esta pergunta já foram descritas anteriormente, porém, para melhor compreender a motivação que me trouxe a esta pesquisa retorno às formações por onde passei, principalmente para a pós-graduação no Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/UFF), em 2013, uma vez que foi o espaço que me proporcionou maior acúmulo de informações, maior e mais frequente espaço para discussões e onde pude iniciar a formação de uma rede de contato entre docentes que desejavam atuar na mesma perspectiva que eu.

Lá tive acesso a disciplinas sobre História da África, História do Negro no Brasil, Teorias raciais, O negro na literatura e outras, e, a cada conteúdo que eu aprendia, me questionava profundamente sobre estar tendo acesso a todo aquele conteúdo apenas aos 30 anos de idade. Fazia, a cada aula, uma retrospectiva da minha formação enquanto professora de Inglês para tentar lembrar em que momento algum daqueles conteúdos me foi apresentado e conseguia lembrar apenas de Lima Barreto, em uma disciplina de Literatura Brasileira, e uma disciplina eletiva de Literatura Africana, da qual não me recordo dos autores abordados, mas lembro que o meu entusiasmo na primeira aula foi proporcionalmente inverso ao estímulo presente nas aulas seguintes, devido ao cansaço (neste período, eu trabalhava de 5h da manhã às 18h) e a forma como foi lecionada pela docente. Talvez a memória mais expressiva sobre o atravessamento das questões raciais na minha graduação tenha sido de algumas conversas, após a aula, sobre a experiência de vida do professor Paulo Galvão, que cresceu na Louisiana nos anos 1950. Seus relatos sobre a infância como um menino negro para o contexto estadunidense,

e mestiço para o contexto brasileiro, em pleno período de segregação racial nos Estados Unidos, me marcaram pelas histórias de dor, reclusão e racismo em nossos encontros.

Entretanto, dentre o formato do curso, das disciplinas e suas ementas, docentes, conteúdo e colegas de graduação, apenas permanecia o desejo de formar professores de inglês fluentes em inglês britânico ou americano (lembrando que o curso de graduação de inglês é um dos poucos em que já precisamos ter bons conhecimentos prévios sobre a língua para entrar nele, pois a bibliografia, majoritariamente, desde o 1º período, e as aulas são lecionadas em língua inglesa), que dessem conta das abordagens metodológicas comunicativas e audiolinguais, saíssem dali aptos a exercer a docência estilo “aula show” (PEREIRA, 2017) em cursos privados, instituições de ensino internacionais bilíngues (pois são as que pagam salários mais altos), como intérpretes e tradutores em empresas multinacionais, ou seja, no caminho para se tornarem grandes personagens atuantes na manutenção do *status quo* colonial, que proferem que a aquisição da língua inglesa é o meio de acesso aos melhores empregos e salários, às oportunidades de acessar espaços “elitizados”, a viajar e conhecer outros países e, inclusive, garantir relacionamentos com estrangeiros e “mudar de vida” a partir deles, sendo esse um dos benefícios que eu mais ouvia que a língua inglesa me traria a partir da minha identidade de mulher preta e periférica. Leffa (2005, p. 14) cita o perigo trazido pela atuação do professor de inglês nessa perspectiva colonizada e desconectada da realidade, mas que traz implícita na subjetividade – que ele denomina como “currículo invisível, mas extremamente operante” – ao performar deste modo. Observe:

O caso mais citado na literatura é o do professor de línguas estrangeiras, principalmente de uma língua hegemônica como é o caso da língua inglesa. Esse professor é muitas vezes visto como mentalmente colonizado, agindo como um colonizador dentro de seu próprio país. É como se fosse um alienígena, travestido em uma pessoa sedutora, preparada para passar aos alunos a pílula dourada do pós-colonialismo. É mais ou menos como se fosse um desses vírus de computador, os “cavalos de Tróia”, que entram nas máquinas para abrir caminho para os verdadeiros vírus, que virão depois. Diz-se que ele é um alienado porque não tem consciência do que faz; não vê qualquer relação entre seu trabalho como professor e as consequências que podem advir desse trabalho (LEFFA, 2005, p.14).

A alienação citada pelo autor no fragmento acima, descrita no artigo como alienação política, é uma das características que mais questiono e que, mais uma vez, me direciona para esta pesquisa. Adotar uma conduta de estar ensinando a língua inocentemente pelo vocabulário, apenas apresentando aspectos culturais muito bem-disfarçados pelo lúdico, como algo meramente interativo, ou só elucidando como os países de onde vem o inglês são modernos, organizados e seu povo é cordial, passivo, higiênico, bonito, inteligente, mostra como o plano de continuidade da colonização e do imperialismo se mantém intacto e em curso pelas mãos dos professores de inglês. A alienação política do professor de inglês é projetada para a

manutenção da alienação cultural no ensino e aprendizado deste conteúdo, extremamente nocivo aos alunos e aos próprios professores também. Essa práxis, julgada como neutra e desprovida de consciência política, é totalmente proposital, uma vez que não há neutralidade na educação: ou ela serve ao colonizado ou ao colonizador.

O ensino de língua estrangeira traz não só o léxico, mas a formatação de imagens sobre si e sobre o outro, sobre padrões a serem seguidos e a serem execrados, sobre o desejo do colonizado e o anseio e objetivos do colonizador com tais condutas. Ele molda identidades, políticas linguísticas, pensamento, comportamento social, economia e muito mais. Age sobre o que deve ser consumido ou não, sobre padrões estéticos e culturais. Ele exerce e ratifica o racismo através de suas “predileções” brancocêntricas europeias e estadunidenses, lidas como universais e naturalizadas, como meras escolhas casuais nos conteúdos, condutas em sala de aula ou formações docentes. No caso da língua inglesa, ela performa como arma potente de apreensão dessa cultura vinda do eixo Estados Unidos-Europa, ou seja, espaços povoados por uma população majoritariamente branca, e legitimação destes como padrão mundial, afirmando pela língua seu poder e a manutenção deste no campo político, econômico, social, psíquico e cultural. Ngugi wa Thiong’o descreve a violência presente no processo de implantação da língua inglesa no contexto educacional do Quênia após a colonização inglesa no trecho abaixo e relata a diferenciação proposital no tratamento sobre o Gikuyu, uma das línguas nativas do Quênia, e o inglês como fator determinante para o processo de dominação.

O inglês se tornou o idioma da minha educação formal. No Quênia, o inglês tornou mais do que um idioma: era o idioma, e todos os outros tinham que se curvar diante dele em deferência. Assim, uma das experiências mais humilhantes era ser pego falando em Gikuyu (idioma do Quênia) pela escola. O culpado era punido corporalmente – três a cinco golpes de bengalas nas nádegas nuas – ou ter que carregar uma placa de metal em volta do pescoço escrito EU SOU UM ESTÚPIDO ou EU SOU UM IDIOTA... A atitude em relação ao inglês era totalmente o oposto: qualquer conquista no inglês falado ou escrito era altamente recompensada; prêmios, prestígio, aplausos e o ingresso para lugares mais elevados. O inglês se tornou a medida de inteligência e de habilidade em todos os ramos de aprendizado. O inglês se tornou o principal determinante do progresso de uma criança passar de nível na educação formal (WA THIONG’O, 2021, p. 61-62).

Assim como Wa Thiong’o, Petit (2015), Kpoholo (2021), Greta (2021) e Kilomba (2019) descrevem a negação de suas raízes através do desligamento gradual de seu idioma nativo no contexto escolar, a repressão odiosa em seu uso e o aprendizado da língua colonial (inglês, francês, espanhol e português) como uma experiência repleta de racismo, violência, traumatizante e incompleta, pois, além de terem que reconfigurar seus corpos e suas vidas aos padrões coloniais, foram ensinados que suas culturas, línguas, corpos, alimentação, geografia, economia, política e relações sociais eram lidas de maneira racista pelos valores coloniais,



perpassados pelo ensino da língua e de seus ícones, como ruins, inexpressivas, inválidas, abominantes e que deveriam ser subjugadas diante da presença de outro modelo em suas vidas, a partir da colonização.

No ensino de língua inglesa no território brasileiro, o projeto racista, higienista<sup>2</sup> e eugenista de invalidação das raízes pindorâmicas e africanas se mantém no mesmo prisma com a exclusão destas discussões e práticas no ensino da língua, pois anseiam pelo aprendizado do inglês mais “puro” e mais próximo o possível de um falante nativo europeu ou estadunidense, negando identidade dos outros falantes e desconsiderando as contribuições vindas da interação com a(s) língua(s) local(is). Mesmo com todas as legislações vigentes, a exemplo da Lei federal n. 11.645/08, poucos são os cursos de graduação em Letras (Português/Inglês) que possuem disciplinas obrigatórias na grade curricular e, assim, reconhecem e cumprem a legislação vigente sobre essa questão. Mesmo com toda a discussão que se apresenta no âmbito acadêmico entre os estudiosos da Linguística Aplicada, das Relações Étnico-raciais, da Pedagogia e outras áreas de estudo empenhadas na reformulação curricular, parece que ainda não alcançou com êxito os docentes de língua inglesa, principalmente os da educação básica e atuantes na educação pública, já que a maioria ainda resiste em se formar e abordar as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras em suas aulas.

A “linguofobia”, como relata Rezende (2015), é ainda exercida por estes docentes em práticas de microviolência (FERREIRA, 2021) em sala – como desacreditizar a fala de alunos negros, subjugar suas opiniões, praticar o racismo recreativo ou tratar as questões raciais de maneira estereotipada – e resultam na “resistência e insegurança com relação à Língua Portuguesa, na escola, ao português brasileiro nas interações cotidianas assimétricas e, maximamente, ao estudo de línguas estrangeiras, principalmente, à língua inglesa”. Portanto, além de se configurar como uma possibilidade distante o aprendizado do inglês para o aluno, também torna como incompleta a experiência de aquisição da língua portuguesa, jogando o educando em um limbo identitário no aprendizado de línguas, em que nenhuma língua garante a ele o conforto e a segurança suficientes para se expressar e afirmar sua identidade, tornando cada vez mais comum a fala que todo professor de inglês já ouviu “se eu não sei falar nem Português, como é que eu vou falar Inglês?”. Como se não bastasse o extermínio linguístico ao qual fomos submetidos com a colonização portuguesa, ainda temos que lidar com mais essa

---

<sup>2</sup> As políticas higienistas prezavam por ações, inclusive o extermínio, em prol da limpeza étnica, excluindo principalmente os sujeitos de raças não-brancas. Suas ideias faziam coro aos ideais eugenistas e foram responsáveis também por basilar o mito da democracia racial, que via como benéfico o projeto de clareamento da população brasileira por meio da miscigenação.

tentativa de recolonização disfarçada de adequação à modernidade com o aprendizado da língua inglesa nos moldes coloniais.

Na contramão de muitos de meus colegas na docência em língua inglesa, me mantive lendo e me formando em culturas africanas e indígenas, com maior acesso aos dados sobre formações sobre as culturas africanas. Como curiosa das diferenças entre a diáspora africana nos Estados Unidos e no Brasil, comecei a ler sobre como esse país, tão grandioso em sua geografia e diversidade étnica, e que possui apenas 14% de sua população constituída por negros, conseguiu fazer com que as questões raciais fossem abraçadas no âmbito escolar com experiências bem-sucedidas. Li, por exemplo, que hoje o país conta com unidades escolares afrocentradas, ou seja, que trabalham com base no conceito de afrocentricidade,<sup>3</sup> descrito por Asante (2017, p. 20) como “o processo na educação que busca localizar ou realocar povos africanos e seus fenômenos no contexto da agência histórica e cultural africana” e, ainda, segundo o autor,

[...] a Afrocentricidade não é o oposto do eurocentrismo. Na verdade, a Afrocentricidade não se valoriza enquanto degrada outras perspectivas. O eurocentrismo impõe sua visão como universal, tornando sua realidade histórica particular como um todo, na visão europeia, da experiência humana (ASANTE, 1991 *apud* ASANTE, 2017, p. 22, em tradução livre).

De acordo com alguns autores (ASANTE, 2017; J. WASON-VANDIVER; WIGGAN, 2020; LOVE, 2016), a abordagem de raça, etnia e currículos afrocentrados proporcionam a melhora na assiduidade dos alunos e maior aproveitamento acadêmico. Deste modo, podemos pensar como a diversificação do currículo afeta positivamente a relação do aluno com a escola, com o docente e com o conteúdo a ser aprendido, e como sua falta pode ser um fator atenuante do insucesso escolar. Essa informação pode ser complementada com os dados trazidos da pesquisa desenvolvida pelo site Faz Sentido (2019), que constatou que o segundo maior motivo para o abandono escolar – que tem como maior público afetado homens negros, de 19 anos, do ensino noturno – é causado pela desconexão do conteúdo pedagógico com a vida do aluno, já que ele não se vê motivado a se formar, uma vez que o que ele aprende não se encaixa com as possibilidades presentes em sua realidade.

Analisando estes dados e trazendo a proposta para o território brasileiro, podemos extrair algumas informações importantes sobre a adoção das questões africanas, indígenas e afro-brasileiras no currículo, como: a possibilidade de combater a linguofobia no ensino de

---

<sup>3</sup> Para Asante (2017, p. 20), o conceito de afrocentricidade implica em “localizar ou realocar a população africana e seus fenômenos dentro do contexto histórico e da agência cultural africana”. No campo da educação não significa apenas a inserção de África nos conteúdos, mas sim afrocentrar toda a estrutura: estabelecer relações, organizar o espaço escolar ou até prover a alimentação baseados na história e nos valores africanos.

inglês através da valorização do território, do protagonismo discente na reformulação curricular do ensino do idioma e dos problemas que atravessam essa aprendizagem (o medo, a falta de perspectiva no uso de uma segunda língua, violência presente em experiências anteriores do aprendizado da língua), sobre a importância da representatividade no conteúdo e sobre a responsabilidade do docente como ponte para a emancipação e melhora do aprendizado no ensino do idioma ao adotar a diversidade étnico-racial no currículo de sua disciplina.

E no caminho da busca sobre afrocentricidade, experiências afrocêntricas em territórios de língua inglesa, antirracismo, decolonialidade<sup>4</sup> e o continente africano, me deparei com a leitura sobre o movimento Bolekaja e sobre o Intelectualismo Bolekaja, trazidos pelo tradutor Carlos Rocha na introdução do livro *Decolonising the Mind*, de Ngũgĩ Wa Thiong'o, de 1986, tido como um dos representantes mais importantes deste movimento crítico, e que neste livro traz no 1º capítulo uma reflexão sobre o papel do inglês como língua colonial, denunciando também a forma violenta como ela adentra na vida dos colonizados, não apenas pela língua mas pela linguagem empregada. Sintetizando aqui (pois o movimento terá sua discussão ampliada no capítulo 2 desta pesquisa), o Movimento Bolekaja nasce de uma ação popular de condutores de transporte de passageiros na Nigéria e inspira uma organização de intelectuais nigerianos, que toma grandes proporções e causa muitas reações em intelectuais ocidentais e africanos, ultrapassando as barreiras nacionais pela luta a favor da emancipação da literatura e produção artística africana dos moldes coloniais. O Criticismo ou Intelectualismo<sup>5</sup> Bolekaja, que significa em Yorubá “Venha, vamos à luta”, intima artistas e intelectuais a buscarem padrões africanos para produzir e garantir a qualidade de suas artes, sem que estas permaneçam sob a tutela crítica dos colonizadores e estejam propensas aos mecanismos racistas de produção, avaliação e categorização para a arte produzida no continente africano, além de colaborar com reflexões no campo filosófico, educacional e linguístico a partir das obras de seus ícones.

Em um dos textos de Chinweizu, um dos autores nigerianos pertencentes ao movimento, ele diz que “O que escrevemos emprestado por línguas ocidentais ainda será africano se for direcionado aos africanos e se captar a vida africana. Essa será uma espécie de literatura africana escrita em inglês, francês ou português etc.” (CHINWEIZU *et al.*, 1975, p. 57). Ao me deparar com este fragmento, fiz uma conexão direta com o caminho que eu estava trilhando no ensino de língua inglesa: a necessidade que sinto de chamar para a luta meus companheiros de

---

<sup>4</sup> Decolonialidade, segundo Maldonado-Torres por Silva (2020), é a luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. É o protagonismo e a atuação das vozes historicamente subalternizadas pela colonialidade em toda a totalidade de suas ações.

<sup>5</sup> Sobre este movimento, podemos encontrar ambas as nomenclaturas Criticismo/Intelectualismo em pesquisas para se referir ao movimento dos intelectuais nigerianos, mantendo a essência inalterada.

docência, com a finalidade de criticarmos os modelos adotados no ensino do idioma e inspirados em padrões que não englobam os objetivos, as nuances contidas na diversidade do público atendido pelas escolas públicas no Brasil e que desrespeitam a nossa identidade enquanto brasileiros ao imprimirem em sua formatação conteúdos subjetivos que não colaboram com o desenvolvimento, principalmente da população negra – que equivale a aproximadamente 54% da população brasileira –, mas que se mantém projetado para o nosso extermínio subjetivo através do intelecto com a manutenção de padrões racistas. Além disso, suas ideias embasam um desejo que eu planejava desde o início de minha caminhada pelas searas das RER: o de promover um ensino de língua inglesa pertinente aos objetivos e conectados às realidades de meus alunos na SME/RJ.

Pensando em Bolekaja no Brasil, podemos dizer que a ação responsável por alavancar essa mudança conceitual se deve à luta do movimento negro brasileiro enquanto meio educador e reformulador de padrões sobre as questões raciais, principalmente pelas ações afirmativas e as legislações pautadas nos preceitos do movimento negro brasileiro, como a Lei federal n. 11.645/08, com a obrigatoriedade de tratar em todo o currículo nacional das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Se observarmos a fundo, veremos que ainda é ele quem promove as reflexões e as mudanças a partir de suas propostas pedagógicas, como a Pedagogia Griot ou a abordagem afrocentrada, em estruturas educacionais que venham dos ensinamentos dos nossos povos originários, que sejam criados para as nossas expectativas e projetados para os nossos públicos. Porém, estes modelos ainda disputam espaço no grande mercado capitalista da educação, com as metodologias inovadoras, tecnológicas e neoliberais, e que tem sua agência direcionada para a inserção e manutenção de sujeitos no mundo globalizado.

Pondo em análise os movimentos anteriores no âmbito literário, podemos identificar o modernismo como o mais expressivo em prol da busca e afirmação de uma identidade nacional a partir da figura criada sobre o indígena brasileiro, da valorização da cultura brasileira e da oralidade, mas não há o questionamento racial incutido em seus valores. O que encontramos, segundo Godoy (2012), é que:

Verifica-se, no conjunto das obras do período, a caricaturização do negro, atitude essa discrepante das intenções de criação de uma identidade esteticamente genuína da realidade brasileira, conforme propalado no Manifesto Antropofágico de 1928. Macunaíma, o herói sem caráter de Mário de Andrade, primeiro negro na formação étnico-cultural do Brasil, é um tipo preguiçoso, consequência da escassez de água limpa para purificação de sua raça. Pode-se dizer que muito pouco da condição social do negro havia mudado desde a edição da lei de abolição da escravatura, havendo críticos que afirmam a ocorrência de depreciação das condições gerais de vida em função do abandono disseminado da população negra e sua substituição pela mão de obra imigrante. Em decorrência desses dois fatores, a caricaturização do negro pelos modernistas e sua estagnação social, outro aspecto, cuja ênfase se assenta na

desconexão entre realidade social e produção artística modernista, surge com expressivo vigor.

Ou seja, a base teórica modernista, ainda que prezasse ser um movimento nacional, tem suas raízes fincadas na Europa, sendo que o negro e as questões raciais sobre ele passam ao largo de ser um problema a ser resolvido pela maioria de seus intelectuais. Por mais que tivéssemos intelectuais anteriores a 1922, como Lima Barreto e Maria Firmina dos Reis, a criticarem a composição étnica da população brasileira e sobre o lugar do negro na sociedade brasileira, a estrutura racista do mercado literário, espelhada no pensamento social em voga, os impediu de movimentar as estruturas e promover as mudanças em seu tempo. Neste período, o imaginário racista brasileiro estava sendo alimentado pelo mito da democracia racial, que toma espaço na obra de Freyre (1930) trazendo a mestiçagem como projeto de identidade nacional e, com isso, mascara a necessidade de enfrentamento diante do racismo presente na estrutura da sociedade brasileira. Segundo Velloso (2006, p. 356 *apud* SENRA, 2014) sobre o fato de as teorias raciais terem criado critérios diferenciados sobre o que é ser cidadão no Brasil, com sua estratificação advinda do racismo, ele diz que

Essa ideia transparece claramente na obra de Silvio Romero. Lamentando a ausência de estudos sobre a cultura negra, e argumenta que o material de pesquisa está em casa: “temos a África em nossas cozinhas, como a América em nossas selvas e a Europa em nossos salões”.

Já no campo da língua inglesa a discussão sobre o uso de critérios internacionais para o ensino do idioma, a validação das influências africanas (como o “Pretuguês”<sup>6</sup> influencia no inglês?) e indígenas no ensino de inglês e a promoção de modelos nacionais para o ensino de inglês voltados para a população brasileira, pondo em foco a nossa diversidade étnico-racial, é extremamente recente. A produção acadêmica no Brasil sobre as questões raciais no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa ou crítica aos modelos copiados de ensino do idioma começa a ser desenvolvida com mais vigor nos anos 1990, mas o que ainda se manifesta hoje majoritariamente é uma conduta de “desinteresse” por grande parte dos acadêmicos desta área, cabendo então à Língua Aplicada o destaque e desenvolvimento pelos estudos na temática.

Outra questão que me fez escolher este movimento como parte integrante da pesquisa é que em nenhum dos bancos de dados virtuais de acesso a resenhas, artigos, dissertações ou teses que acessei (Portal Capes, Banco de Dados de Teses e Dissertações, Google Acadêmico e Scielo) encontrei pesquisas feitas no Brasil ou por pesquisadores brasileiros sobre o Bolekaja

---

<sup>6</sup> Para González (1983, p. 238), o Pretuguês é constituído pelas intersecções da língua portuguesa com as línguas africanas do tronco linguístico banto-congo, que resultou no Português brasileiro.

ou sobre o Intelectualismo Bolekaja. Encontrei apenas a tese de doutorado de Rosineia da Silva Ferreira, de 2019, em que a palavra “Bolekaja” foi citada duas vezes, sendo em uma delas uma breve descrição sobre o Criticismo. Por isso, o ineditismo sobre este assunto em território nacional me despertou a curiosidade e o desejo de pesquisar sobre, principalmente porque creio que ainda existem muitas pontes a serem feitas entre o conhecimento advindo da diáspora e o conhecimento africano.

O Criticismo Bolekaja (CB), desta maneira, se apresenta como base teórica importante, uma vez que congrega as discussões do campo étnico-racial, educacional, linguístico e filosófico de modelos contra-hegemônicos, privilegia o protagonismo de corpos antes silenciados pela colonialidade<sup>7</sup>, promove reflexões sobre a agência africana e afrodiaspórica diante das culturas ocidentais, além de colaborar para a constituição de uma humanidade outra a partir de sua luta.

Optei, como objeto de análise desta pesquisa, por construir uma ponte com a base teórica no CB e as minhas experiências pedagógicas, classificadas por mim como antirracistas e afrocentradas. Início, portanto, pela experiência enquanto professora de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro (SME/RJ) e pela análise de duas práticas pedagógicas trabalhadas com os alunos de três turmas: uma turma de 2º ano e duas da Educação de Jovens e Adultos.

Na turma de 2º ano do ensino fundamental I será feita a análise a partir de uma atividade feita em maio de 2019 sobre a Abolição da Escravatura, em que propus trazer uma outra visão, diferente do que costuma ser explorado nesta data. A decolonialidade, baseada em Oliveira (2016), esteve presente nesta atividade, pois foram trazidas personalidades africanas e suas histórias antes da colonização, para serem trabalhadas junto ao conteúdo de língua inglesa.

Já nas turmas de Educação de Jovens e Adultos será analisada uma atividade feita em conjunto com as duas turmas, em que, a partir do trabalho de interpretação, com base no letramento racial crítico (FERREIRA, 2014) desenvolvido com um texto de língua inglesa sobre o turismo em favelas no Rio de Janeiro, surgiu uma oficina de escrita literária com o intuito de apresentar a produção do alunos, oriundos de uma comunidade periférica, sobre uma visão crítica, positiva e afetiva, findando assim na criação de um livro.

A partir do meu trabalho na rede municipal nasceu a oportunidade de transmitir minhas experiências, a convite do British Council, a professores, gestores, elaboradores de material

---

<sup>7</sup> A colonialidade representa o lado mais sombrio da modernidade (MIGNOLO, 2017). Representa o aprisionamento, a subalternização, a invisibilização e todos os outros elementos constituintes advindos da colonização e seus processos de violência voltados para a exploração e o domínio dos povos não hegemônicos em prol do desenvolvimento das nações capitalistas hegemônicas.

didático e estudantes de Letras sobre as minhas práticas pedagógicas antirracistas e afrocentradas desenvolvidas na SME. Serão aqui examinados os materiais resultantes de três encontros, entre vídeos das formações e formulários respondidos pelos participantes, com diferentes turmas, ocorridos nos meses de agosto e setembro de 2021, com aproximadamente 60 participantes ao todo. Portanto, os sujeitos desta pesquisa compõem públicos diferentes: alunos da SME/RJ (crianças, jovens e adultos) e os participantes das formações.

A metodologia escolhida, e que melhor se adequa à pesquisa aqui desenvolvida, foi a narrativa autobiográfica, já que ela tem sido utilizada em pesquisas de relatos docentes sobre suas vivências no âmbito escolar. E como resultado observei como a identidade racial e a formação do professor serão vetores determinantes a guiar o sucesso das atividades que tratam de questões étnico-raciais, além de testemunhar que já temos docentes e instituições atuando em um Bolekaja, se movendo em direção a um ensino outro de língua inglesa, diferente do que o senso comum e as demandas mercadológicas preconizam.

No mais, esta pesquisa pretende colaborar com o desenvolvimento de outros estudos, com a formação de professores e sua atuação docente, de maneira que estes caminhem cientes de suas responsabilidades enquanto agentes políticos no campo da educação e do quanto seu trabalho é importante neste espaço para trilharmos juntos rumo a uma sociedade mais equitativa e humanizada, servindo também de estímulo para as vidas com as quais cruzamos nesta jornada de eterno aprendizado e *afeto-ações*.

### **1.3.1 Estrutura da pesquisa**

Quanto à estrutura, a pesquisa é composta por esta introdução, onde inicio descrevendo minha caminhada pessoal e profissional no encontro com as questões raciais, com a língua inglesa e de que forma se dá o encontro delas com o estudo aqui desenvolvido. Seguida pelo capítulo 2, mais precisamente no item 2.1, em que será desenvolvida a descrição sobre o movimento Bolekaja e Criticismo Bolekaja, sintetizados a partir de Anyaegbunam (1994) , e que servem de inspiração e base teórica para a construção e análise das experiências pedagógicas a serem apresentadas no capítulo 6. No subcapítulo 2.2, discorrerei sobre como os preceitos contidos no movimento Bolekaja e Criticismo Bolekaja se interseccionam com a pesquisa e a análise do objeto de estudo, que são as formações e práticas pedagógicas , com a contribuição teórica de Gomes (2017), Chinweizu (1980), Afolayan (2010), Nobles (2015), Wa Thiong'o (2021) e Mudimbe (2013).

No capítulo 3, serão discutidas como as questões da raça se comportam no ensino de Inglês, a motivação e as consequências para a comunidade escolar com a adesão da temática, além de sua influência na constituição da identidade racial do professor de inglês com a análise sobre relações étnico-raciais, raça e o ensino de língua inglesa. No subitem 3.1, abordarei o contexto histórico do ensino de Inglês no Brasil, em uma breve explanação, com o intuito de trazer não apenas a história, mas os objetivos e resultados da implementação do ensino do idioma no território nacional. No subcapítulo 3.2 tecerei algumas reflexões sobre o branco, o ocidente e suas relações com o ensino de língua inglesa, desmembrando algumas percepções a partir de alguns teóricos e minha experiência no campo do ensino do idioma na escola pública. No tópico 3.3, falarei sobre como o continente africano e a figura do negro, nascida a partir da criação do ocidente, aparecem no processo de ensino e aprendizagem de inglês e no subcapítulo 3.4 será abordada a visão desta pesquisa para a questão indígena inserida na mesma problemática. Já no subcapítulo 3.5, será feita uma breve reflexão sobre o panorama atual, pela formação de professores, legislação, pela revisão de literatura sobre as pesquisas feitas anteriormente, com base em Santos (2011), Camargo (2012) e Ferreira (2015) e um relato de como se configura o ensino de inglês após a promulgação das políticas de ações afirmativas.

O capítulo 4, por sua vez, versará sobre a análise da metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa e como ela, junto aos preceitos do Intelectualismo Bolekaja, pode contribuir para o processamento das ideias aqui expressadas.

No capítulo 5, apresentarei os objetos desta pesquisa que serão as minhas experiências pedagógicas, no campo das relações étnico-raciais, nas aulas de língua inglesa. Este capítulo será constituído de uma breve apresentação em 5.1, da descrição e análise das práticas em 5.2, da descrição das práticas pedagógicas executadas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), sendo em 5.2.1 a atividade executada com a turma de 2º ano e sua análise em 5.2.1.1; e a descrição da atividade com o PEJA em 5.2.2 e sua análise em 5.2.2.1. Já a descrição das formações oferecidas em parceria com o British Council em 5.2.3 e sua análise está desenvolvida na seção 5.2.3.1.

Sendo assim, findando a escrita, mas não a pesquisa, o último capítulo intenciona tecer as últimas teias de ideias semeadas, germinadas e nascidas deste processo de pesquisa e como estas reverberam em seus principais atores, descritos, portanto, no capítulo 6.



## 2 BOLEKAJA

### 2.1 Bolekaja: Ensinaamentos da Classe Trabalhadora aos Intelectuais Africanos

A diferença fundamental entre o conhecimento nascido nas lutas e entre o conhecimento elaborado a respeito delas é que o primeiro é conhecer-com, enquanto o segundo é um conhecer-sobre.

(SANTOS, 2017, *Prefácio*).

Bolekaja: palavra de origem Yorubá que significa “Venha, vamos à luta”. De acordo com Anyaegbunam (1994, p. 04), esta palavra foi utilizada primeiramente por condutores de *mammy-wagons*, um tipo de caminhonete muito utilizada em Lagos, na Nigéria, para transporte de passageiros. Estas caminhonetes eram feitas de partes recicladas e obsoletas de outros veículos – como o chassi de caminhonetes Bedford, vindas da Inglaterra cuja carroceria era feita de madeira – e chegavam ao país em péssimo estado de uso. A manutenção ficava sob responsabilidade dos condutores que sabiam que, a qualquer momento da viagem, elas poderiam apresentar algum defeito. Quando o veículo parava, os condutores entoavam “Bolekaja!” e todos os passageiros sabiam que era o momento de aguardar o conserto do transporte para que a viagem pudesse continuar. Neste contexto, ainda, Bolekaja poderia também representar a luta verbal, assim descrita pelo autor, dos passageiros indignados diante das condições do transporte que era oferecido a eles ou, em outros momentos, a ação dos próprios condutores de tentarem entreter seus passageiros enquanto o reparo era feito.

Já nos anos 1970, inspirados pelo movimento social de trabalhadores dos “condutores indignados”, o termo foi escolhido para nomear o movimento de intelectuais nigerianos – formado por Oluwafemi Ajisafe, Onwuchekua Jemie e Chinweizu – que se posicionavam a favor da autonomia e autenticidade da literatura africana, libertando-a do julgo colonial, com a criação de seus padrões referenciais próprios de literatura e crítica literária para as obras e escritores africanos. O movimento foi um importante marco para a literatura africana, pois, segundo Afolayan (2010, p. 87) “a dimensão dos radicais de Bolekaja para uma perspectiva centrada na África revolucionou o criticismo à literatura africana e desde então tem se tornado evidente que a divergência ideológica entre os Afrocentrados e os Eurocentrados veio para ficar”.

Os intelectuais Bolekaja chamavam para a luta os literários africanos, críticos literários, artistas e outros participantes da sociedade africana sobre a necessidade de autonomia intelectual dos padrões ocidentais que, por exemplo, subjugavam a importância da oralitura (a literatura falada) para a cultura africana e porque compreendiam o domínio intelectual, que atravessava a literatura e suas formas de construir o mundo, como a forma mais efetiva de colonização. Observe o trecho abaixo de Anyegbunam (1994, p. 5- 6, em tradução livre) sobre os meios utilizados pela cultura europeia de compreensão e formatação da cultura africana com a finalidade de dominação através da colonização mental.

Agora, entretanto, a luta não é pela libertação física, mas intelectual, denominada de descolonização da mente africana. O que é claro a partir da história da África é que os colonizadores europeus usaram a força e as ameaças para apropriar-se da terra africana e para impor suas políticas econômicas. Entretanto, a colonização da mente africana foi mais sutil e, segundo Appiah (1992), os colonizadores ocidentais venceram esta batalha sem um tiro sendo disparado. Para alcançar este feito, eles fizeram com que fosse amalgamado um conjunto de visões e valores onde puseram tudo o que é africano e negro como a antítese de tudo que é ocidental e branco; uma dicotomia na qual, de acordo com Mudimbe (1988, p. 16), escuridão, maldade e feiúra (preto) foi contrastado com luz, bem e beleza (branco). Com esta mentalidade, missionários e educadores ocidentais foram para a África com o objetivo de suplantando a originalidade cultural e a criação na alma africana de um complexo de inferioridade (FANON, 1952). Para eles, as culturas da África eram antitéticas ao processo de civilização e modernização e, portanto, mereciam pouco entendimento em seus próprios termos. “O Ocidente poderia, portanto, assumir prontamente que poderia compreendê-los (as culturas africanas) na medida em que entendesse a si mesmo, que suas ferramentas para compreendê-los fariam, ou teriam que fazer em compreendê-los” (AKE, 1988, p.486). Em outras palavras, os modelos e categorias para a compreensão e estudo dos sabedoria da África deveriam ser trazidos por missionários europeus, educadores e antropólogos em vez de serem encontrados localmente (Mudimbe, 1988).

Portanto, o Criticismo ou Intelectualismo Bolekaja – movimento crítico originado pelos intelectuais Bolekaja – iniciou um levante de escritores africanos pela necessidade de fortalecimento de suas raízes através da promoção da literatura nas línguas africanas, como o Gikuyu e Kiswahili, da literatura crítica ao eurocentrismo, pela valorização do olhar dos seus em obras que retratassem a diversidade e os valores africanos, e da construção de uma atualização instituída a partir da descolonização africana. Dentre estes autores, nomeados por Chinweizu como “condutores indignados da literatura africana” (ROCHA, 2021, p. 25), estão Ngugi Wa Thiong’o e Cheik Anta Diop<sup>8</sup>.

O professor Chike Anyaegbunam, da Universidade de Kentucky, publicou em 1994 sua tese de pós-doutorado intitulada *Intelectualismo Bolekaja: a gênese da construção do modelo sincrético em comunicação para o desenvolvimento da África*, em que descreve as metáforas

---

<sup>8</sup> Durante as leituras sobre o Criticismo Bolekaja, percebi a falta de mulheres como referenciais teóricos. Oyinsan (2006) aponta que em todo o livro *Toward the Decolonization of African Literature* apenas quatro autoras são citadas, a saber: Ama Ata Aidoo, Flora Nwapa, Efua Sutherland e Zora Neal Hurston.

nascidas no movimento popular que deram origem às reflexões dos insurgentes intelectuais nigerianos. Em sua pesquisa, ele define sete elementos importantes ao movimento: as caminhonetes (*the mammy-wagons*), os trocadores (*the mammy-wagon touts/touts/conductors*), passageiros pacientes e resignados (*patient and resigned passengers*), passageiros descontentes e irritados (*the disgruntled and vociferous passengers/stiflers*), os ladrões (*the pick-pockets*), os pacificadores (*the pacifiers*) e os mediadores (*the mediators*).

As caminhonetes, como benesse do Ocidente, chegam a Lagos em precárias condições de uso. Elas, ainda hoje, são utilizadas no transporte de passageiros da Nigéria. Como suas peças são de segunda ou terceira mão, estão sempre prestes a quebrar. Andam em baixa velocidade e são instáveis e, de acordo com Anyaegbunam (1994, p. 02), tais aspectos se refletem em seus nomes como “Devagar e sempre”, “Sem condições é permanente”, “Acredite em Deus”, “Sem pressa na vida”. Com isso, Bolekaja é o chamado para solucionar o conflito ocasionado pelas caminhonetes e seus defeitos, pois sem caminhonetes não haveria Bolekaja.

Enquanto metáfora para os intelectuais africanos dispostos a criar referências próprias desconectadas das teias do Ocidente, as caminhonetes representariam no Criticismo Bolekaja a gnose africana, pois ela seria o “cavalo de Troia” do Ocidente. Disfarçada de modernidade e fingindo beneficiar a população, ela chega repleta de defeitos. A gnose, segundo Mudimbe (2013, p. 09), seria

[...] especificamente, procurar saber, questionar, métodos de conhecimento, investigação e, mesmo ainda, familiaridades com alguém. Normalmente, a palavra é usada num sentido mais especializado, referindo-se a um conhecimento estruturado, comum e convencional, mas sob o controle estrito de procedimentos específicos tanto para o seu uso como para a sua transmissão.

Deste modo, a gnose africana seria a posse, o controle do conhecimento e os meios de transmissão destes veiculados sobre África que, durante muitos anos, esteve sobre o domínio do Ocidente. Como exemplo palpável de tal discurso, trago a fala de Ragnimwendé Eldaa Koama durante seu pronunciamento direcionado ao presidente da França, Emmanuel Macron, na Cúpula França – África, em outubro de 2021, em que podemos ver como a gnose africana sob a posse do conhecimento colonial atravessa negativamente a construção do imaginário sobre o continente e é utilizada para a benesse da própria colônia.

Meu ponto de vista gira em torno de todos esses imaginários. E se é uma questão falar sobre os imaginários e seus falsos conceitos, e incompatíveis com a realidade de nosso povo, será necessário falar sobre todo o vocabulário ultrapassado, impróprio e desvalorizante, no qual ainda reside em seu discurso e de suas instituições (França) quando se direcionam à África ou quando levantam fundos para “ajudar” a África (KOAMA, 2021, em tradução livre).

No contexto dos Intelectuais Bolekaja, a metáfora das caminhonetes está ligada a este conhecimento sobre o continente africano que é veiculado através do “chassi” ocidental. Ou seja, os meios de difusão, as peças que compõem e os manuais de uso desta engrenagem intelectual a ser distribuída pelo mundo passam pela criação e fiscalização do Ocidente, obedecendo aos seus objetivos e privilegiando a manutenção de seu poder. No campo da literatura, seriam as obras africanas formatadas pelo estilo, conteúdo e supervisão dos moldes ocidentais; obras africanas, por fim, embranquecidas e europeizadas. Os intelectuais africanos lutam para legitimar a beleza, a importância, a autenticidade, as raízes e o reconhecimento da literatura africana, na qual tais critérios ocidentais não alcançam a magnitude de suas criações e, por isso, indignados, convocam por Bolekaja seus companheiros de pátria para a insurgência deste movimento político e cultural, além de estabelecer marcos críticos africanos neste campo.

Os trocadores, conhecidos também como condutores, são os auxiliares dos motoristas de mammy-wagons e conhecidos por serem falantes, combativos e protetores. São responsáveis por chamarem os passageiros, por cobrar e assegurar que cada passageiro tenha pago corretamente sua passagem e por garantir que todos retornem ao transporte após a parada do veículo para o conserto. Também são eles que protegem os passageiros e o motorista dos ladrões, que às vezes se fingem de passageiros usuais, provocando eventuais furtos e a ira dos passageiros furiosos. O trabalho no transporte costuma ser sua única fonte de renda e, por isso, possuem uma relação de apego com as caminhonetes, ficando também responsáveis por sua limpeza e manutenção.

Para o Criticismo Bolekaja, os condutores seriam “aqueles estudiosos africanos que não estão apenas irritados, mas que estão verdadeiramente travando uma luta intelectual contra este fenômeno” (ANYAEGBUNAN, 1994, p. 8, em tradução livre). Logo seriam estes intelectuais os dispostos a revolucionar e subverter a lógica criteriosa colonial de dominação, a reconfigurar a gnose africana da dominação ocidental e promover a libertação instituindo novas escolas de pensamento e possibilidades de atuação na África e sobre a África.

Dentre os passageiros, o autor elenca os resignados e os pacientes, os indignados e os irritados. Os passageiros resignados e pacientes são descritos como aqueles que aguardam calmamente durante o Bolekaja. Já os irritados e indignados, também conhecidos como traidores (stiflers), são os que costumam culpar o motorista e o trocador da caminhonete quando esta quebra, ou os acusam de explorarem os passageiros, junto ao dono da caminhonete, ao ofertarem um transporte sem conforto ou segurança. Costumam solicitar que o trocador devolva a passagem e assim partem em busca de outro transporte.

Na pesquisa usada como referência, o autor descreve apenas a metáfora referente aos traidores e que, pelo Criticismo Bolekaja, estes seriam, no âmbito intelectual, os acadêmicos e escritores ocidentais e africanos que “persistem no uso de conceitos, modelos, teorias e métodos derivados somente de tradições epistemológicas e filosóficas ocidentais para o estudo e interpretação das realidades africanas” (ANAYEGBUNAM, 1994, p. 09). Desse modo, estes seriam os estudiosos traidores que não vão à luta, agem na contramão da insurgência do movimento e ainda perpetuam os valores e operam pela continuidade dos padrões ocidentais, como declara o pesquisador e escritor Adrian Roscoe, ao dizer que “se um africano escreve em inglês, seu trabalho deve ser considerado pertencente à literatura inglesa como um todo, e deve ser julgado pelos mesmos padrões críticos que qualquer outro trabalho escrito em inglês” (ROSCOE *apud* ANAYEGBUNAM, 1994, p. 10).

Os ladrões (the pick-pockets) costumam atuar em pares, posar como passageiros inocentes (ANAYEGBUNAM, 1994, p. 04), aguardando silenciosamente o momento certo para criarem situações dentro dos veículos ou no Bolekaja para roubar passageiros durante as viagens. No Criticismo, os ladrões representam aqueles estudiosos, em maioria, ocidentais, que simulam estar aliados às causas abraçadas por Bolekaja, mas que, na verdade, só desejam fazer uso deste conhecimento ou desta relação para benefício próprio e não para uma real mudança de paradigma sobre a luta intelectual travada nesta revolução.

Já os pacificadores costumam ser aqueles passageiros que ficam tranquilos e que, durante o Bolekaja, tentam dialogar a fim de acalmar os ânimos, pois não desejam que o Bolekaja evolua para um conflito, enquanto os mediadores possuem um papel mais atuante: compreendem o lado dos passageiros indignados, mas também entendem as dificuldades dos outros componentes (motoristas, trocadores e donos das caminhonetes). Costumam ir além do papel de passageiros: atuam como “companheiros”, pois dão conselhos de como conseguir peças, efetuar reparos ou sobre mecânicos que possam consertar os veículos. Compreendem as dificuldades enfrentadas, não deixam de utilizar os transportes e estão dispostos a cooperar em eventuais conflitos ocorridos ao longo das viagens.

Entre mediadores e pacificadores, Anayegbunam fez uso apenas da metáfora apresentada pelo conceito presente nos mediadores. Segundo ele, estes seriam os intelectuais africanos alinhados a um compromisso de sincretização entre o que o Ocidente traz de benéfico para o movimento e a produção em África, em um movimento sustentável, híbrido e possível. Os mediadores sincréticos, nesse sentido, conseguem viabilizar e promover o diálogo entre os dois extremos. Dentre eles, ele cita

Abiola Irele (1987), um professor nigeriano de língua e cultura francesa que sinaliza que o recuo total ao passado da África é impossível e contraprodutivo; Mudimbe (1988), um professor de filosofia zaireano que castiga os touts e aponta que mesmo em seu modo mais afrocêntrico, eles ainda estão presos no que ele chama de “dependência silenciosa de uma episteme ocidental”, Wole Soyinka (1976), um nigeriano ganhador do prêmio Nobel de Literatura, que incita os estudiosos africanos a evitar qualquer um dos dois extremos; e Appiah (1992), um filósofo ganense que chama os estudiosos africanos “de crianças de duas palavras” (ANAYEGBUNAM, 1994, p. 11, em tradução livre).

Desta forma, Anayaegbunam nos apresenta como o Bolekaja se encarrega de dar base ao Criticismo Bolekaja, ao mostrar o quanto os movimentos sociais dão corpo aos movimentos culturais e intelectuais, e sobre a circularidade do conhecimento na sociedade africana, onde aqui a inspiração e a coragem vêm da luta e não do cânone colonial.

## 2.2 Criticismo Bolekaja e Minhas Experiências Pedagógicas em Língua Inglesa

Uma pequena luta na areia nunca matou um jovem robusto.

(CHINWEIZU, 1983, p. 12, em tradução livre)

Após a leitura sobre Bolekaja e Criticismo Bolekaja, a partir dos escritos de Anayegbunam, posso identificar ambos os movimentos como levantes decoloniais africanos, pois compreendo que a decolonialidade, bem antes da teoria desenvolvida por teóricos da América Latina, tem sua raiz em movimentos primariamente orquestrados pelas populações negras e indígenas ao redor do mundo. Se a decolonialidade preza pelo protagonismo das vozes subalternizadas pelo colonialismo/modernismo, compreendo que ela se deu primordialmente em prática desde o primeiro confronto com a violência destes movimentos coloniais. Ndlovu-Gatsheni (2019, p. 19), por exemplo, identifica a teoria decolonial nas obras de autores que experimentaram os aspectos negativos da modernidade, tais como Aimé Césaire, Frantz Fanon, William E.B. Dubois, Kwame Nkrumah, Ngugi wa Thiong'o, e muitos outros, e completa dizendo que “a decolonialidade materializou-se desde o primeiro momento em que o imperialismo e o colonialismo chegaram em África” (NDLOVU-GATSHENI, 2015, p. 488). A crítica ao Ocidente, a busca pela instituição de padrões avaliativos, construtivos e constitutivos próprios; a exaltação da riqueza das muitas Áfricas encontradas no continente e todo o seu aporte cultural em suas obras, a promoção do protagonismo de autores africanos que, por suas vozes, passem a criar a partir de suas vivências e que suas obras sejam vistas e

criticadas pela sofisticação, qualidade e notoriedade de seus artistas são alguns dos atributos que vinculam o movimento aos preceitos decoloniais.

Sobre o Criticismo ainda podemos estabelecer uma conexão com ideias fundantes do pensamento decolonial, a partir de Mignolo (2008), sobre a colonialidade como parte integrante e indissociável da modernidade, tendo então o nascimento do movimento Bolekaja como resposta à presença e execução da modernidade e colonialidade no território nigeriano, *a priori*, e depois se expandindo para o continente. Como movimentos lidos por mim como decoloniais, antecessores ao Bolekaja em África e trazidos por Anyaegbunan (1994, p. 19), podemos citar alguns atos de classes historicamente subalternizadas como

[...] a guerra das mulheres Igbos (Aba woman's war), em 1929; o motim contra taxaço sobre mulheres Egba (Abeokuta Women's Revolt/ Egba Women's Tax Riot), em 1918, e outros levantes nas colônias da Costa do Ouro (atual Gana), em 1947 e 1948, Rodésia do Sul (1935, 1940, atual Zimbabwe) e no estado da Tanganica (1947, atual Tanzânia).

O autor ainda cita como correntes filosóficas importantes e predecessoras de Bolekaja o Afrocentrismo, idealizado por Cheik Anta Diop; o Pan-Africanismo por Kwame Nkrumah e a Negritude, por Sédar Senghor, quem tem como preceitos não apenas a libertação das amarras coloniais em todos os aspectos da vida africana, mas também a valorização do continente para a reestruturação de uma África por e para africanos. A revolta dos intelectuais então surge a partir da necessidade de existir em sua essência, de lutar contra a dominação ocidental (representante da colonialidade), que traz em seu projeto a subjugaço e a violência intelectual, contra a ideia de evoluço para o alcance de uma literatura de qualidade trazida a partir do controle exercido pelos meios ocidentais de categorizaço das obras (representante da modernidade) e adequaço a um padrão eurocêntrico aceitável e consumível sobre África.

Outro dado que podemos considerar ao identificar o CB como um movimento decolonial são as obras publicadas pelos autores pertencentes ao movimento. Nesse sentido, vale o destaque para *Rumo à descolonizaço da literatura africana* (Toward the Decolonization of African Literature), de autoria dos formadores do CB, Chinweizu, Oluwafemi Ajisafe e Onwuchekua Jemie, em 1983, obra fundante do movimento, recebida com muitas críticas e muita resistência por acadêmicos e críticos literários, apresenta-se como um livro de cunho

[...] político e ideológico em vez de literário ou cultural. Ela foi projetada para colocar em seus lugares todos aqueles brancos, críticos "capitalistas e racistas" europeus que, na opinião dos autores, gostariam para transferir o domínio político e econômico do Ocidente sobre a África para a esfera da área cultural e que, portanto, ousam encontrar falhas nas obras literárias africanas. Os autores proclamam isso com orgulho no segundo parágrafo da introdução: "A tarefa cultural em mãos é acabar com todo o domínio estrangeiro da cultura africana, destruir sistematicamente todas as incrustações da mentalidade colonial e escrava". E este é o tom que domina o trabalho em si. (PALMER, 1988, p. 54, em tradução livre).

O autor complementa a análise ao dizer que “A tese de Chinweizu, Jemie e Madubuike é que o romance africano é uma entidade autônoma derivada da tradição oral africana e, portanto, deve ser avaliado, não pelos princípios da crítica ocidental eurocêntrica, mas pelos valores indígenas africanos de oralitura tradicional africana” (PALMER, 1988, p. 54). Ainda que este seja um artigo crítico ao livro, conseguimos observar o quão instigante foi sua publicação e a movimentação que causou nas estruturas ocidentais acadêmicas e culturais na época de seu lançamento, principalmente pelas críticas tecidas por um de seus conterrâneos, o professor Dan Izevbaye, sobre a necessidade de cautela ao atribuir à oralitura a origem dos romances africanos e, posteriormente, a Wole Soyinka, por parte de Chinweizu, pela “sua escrita obscurantista e incompreensível para africanos” e, por isso, lida por ele como ocidentalizado.

Outra obra importante para o CB, e que até os dias atuais causa bastante impacto tanto nos leitores quanto no âmbito acadêmico, é *Descolonização mental: as políticas de linguagem na literatura africana* (Decolonising the mind: the Politics of Language in African Literature), de Ngũgĩ wa Thiong’o, em 1986. Neste livro, Wa Thiong’o traz, em quatro capítulos, bons e fortes argumentos sobre a necessidade de descolonização no campo da literatura, da ficção e do teatro africano e possibilidades de concretizar a libertação, tendo como exemplo ele mesmo, que passa a produzir por uma decisão política sua literatura em Gikuyo, uma das línguas faladas no Kenya, motivo pelo qual foi preso em 1977. Thiong’o também já relatou ter lido, no período que esteve exilado, *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, além de livros de Jorge Amado, com quem ele diz ter aprendido sobre a questão agrária no Brasil.

As duas obras representam grandes características descoloniais e decoloniais<sup>9</sup> (OLIVEIRA, 2016) ao partirem do protagonismo da história vivida por seus autores, pela série de denúncias efetuadas sobre o processo de colonização e sobre os colonizadores, por priorizarem paradigmas essenciais das raízes africanas e o resgate destas como, por exemplo, o respeito e relevância à oralitura africana e a produção literária em uma língua não hegemônica, permitindo o consumo dela em território nacional principalmente para os que não se comunicam essencialmente no idioma colonial que, no caso de Wa Thiong’o, é o Inglês.

A multiplicidade de significados de Bolekaja presentes também, diaspóricamente, nos valores civilizatórios afro-brasileiros descritos por Azoilda Trindade – axé, coletividade e a oralidade –, descrevem o quanto a indignação pode ser a força motriz de um movimento de

---

<sup>9</sup> Aqui, oriento-me a partir do entendimento de Oliveira (2016, p. 3), ao descrever que “DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento”.



proporções incalculáveis, que sozinhos não faremos revolução alguma e que a palavra também exerce uma função política e organizacional em nossa sociedade. Tanto na busca pela força para continuar a viagem, seja em coro com os que estão conosco nessa luta diária da educação ou na potência da palavra que, ao ser liberta, seja falada ou escrita, já não é só minha; é coletiva. Posso pensar então que Bolekaja sempre esteve comigo.

Se, de acordo com os preceitos da medicina falada africana (denominada em Kikongo como “*Nkisi Mia Mova*”), pronunciar uma palavra pode promover, através da vibração do som, mudanças químicas e celulares em nosso corpo (NOBLES; FREDERICO, 2021, p. 60), posso dizer que Bolekaja transmuta as dores do racismo vivenciado, transformando-a em força vital – o axé! – e materializa o que me trouxe a esta pesquisa e o que tem me movido na luta contra o racismo: o desejo imensurável pela mudança, a força encontrada nos companheiros que fiz e tenho feito ao longo desta caminhada; e o meu respeito pelo poder da palavra. A inconformidade e a indignação que movia aqueles intelectuais da literatura africana contra a violenta normatividade europeia se estabelecendo a partir de seus idiomas, como censores da literatura africana, me tomam assim que adentro no universo das relações raciais e me deparo com seus reflexos no ensino de língua inglesa. E não se distanciam de mim no caminhar da vida; parece que estão cada vez mais amalgamados, como se estivessem virando chakras em meu corpo. Viraram pontos energéticos de transformação e movimento, pois não me permito mais ficar inerte diante de um “mais do mesmo” que invisibiliza, nos destitui a humanidade, mata e mantém o privilégio de uma estrutura branca.

Então, eu, mulher negra e oriunda de um país diaspórico, professora de inglês, uma língua colonial em todos os seus poros – descrita por Thiong’o (2021) como “A língua” –, atuante na rede pública de ensino e atendendo a um coletivo majoritariamente preto, me vi atropelada por essa avalanche de informações e pela robustez de suas ideias ao ler sobre o que era Bolekaja e sobre o Criticismo/Intelectualismo. Pensei imediatamente em como as metáforas estabelecidas pela revolta intelectual faziam total sentido quando relacionadas à minha pesquisa. Decidi, então, utilizar algumas ideias presentes nas metáforas do Criticismo Bolekaja como categorias epistemológicas para fundamentar e analisar alguns pontos entre o movimento crítico e o estudo proposto, optando pelas metáforas sobre caminhonetes, touts, stiflers e mediadores.

A primeira categoria é a metáfora das caminhonetes, the mammy-wagons. No movimento intelectual, ela se refere à gnose africana, transcrita como a invenção da África, o controle de disseminação e criação do conteúdo pelas mãos do Ocidente, além do direcionamento voltado para seus objetivos. Em minha pesquisa, esta metáfora está relacionada

com o ensino da língua inglesa, o “presente” do Ocidente. Ela é vendida como amuleto de salvação, pois é dito que a partir de seu aprendizado podemos evoluir acadêmica, social, econômica, cultural e, até mesmo, afetivamente. Porém, tanto a língua quanto o processo de ensino e aprendizagem obedecem aos modelos que desvalorizam a população brasileira enquanto receptores deste processo. Majoritariamente, o chassi ocidental que molda esse processo traz, e em grande volume: o racismo, ao retratar pessoas negras em papéis sociais estereotipados; a Europa e Estados Unidos como padrão de variante linguística e exclui outros falares de língua inglesa, inclusive os territórios colonizados onde o inglês foi imposto como primeiro idioma no projeto de dominação; na exibição dos territórios coloniais como exemplo de padrão a ser seguido em qualidade de vida, relações sociais, moradia, alimentação, vestuário, economia, desenvolvimento, cultura e organização e excluem a informação sobre as condições de violência historicamente executadas na imposição dos valores ocidentais aos territórios colonizados, espoliação de territórios e riquezas nas Américas e África, os lucros obtidos a partir da escravidão e venda dos sujeitos sequestrados em África; pela manutenção da dominação pelas vias do neocolonialismo, que serviram de base para a constituição desta condição confortável da qual a população branca dos países coloniais e os Estados Unidos desfrutam hoje, descritos muito bem por Appiah no trecho abaixo. Note que

[...] o problema não é apenas, ou não tanto, o inglês ou o francês ou o idioma português, mas a imposição cultural que cada um deles representa. A educação colonial, em resumo, produziu uma geração imersa na literatura dos colonizadores, uma literatura que muitas vezes refletia e transmitia a visão do imperialismo (APPIAH, 1992, p. 55).

Desta forma, seguindo as ideias de Appiah e Mudimbe sobre a gnose africana, podemos dizer também que o ensino de inglês está pautado por uma gnose ocidental, em que a ideia do que é o Ocidente, presente no ensino de inglês, também se performa pelo papel de um Ocidente inventado enquanto padrão, berço da humanidade e do conhecimento, universalista, e que só a ele pertencem os meios de disseminação de suas informações e o controle do conteúdo a ser veiculado sobre si. Um grande exemplo desta gnose ocidental seria a forma como a cultura europeia é veiculada pelo imaginário social. Ela é hierarquizada no processo de ensino e aprendizado de inglês. É vista como o conteúdo a ser aprendido, de grande valor intelectual, enquanto músicas, línguas, culturas e história dos países africanos, por exemplo, são conteúdos escassos no material didático e nas formações e, quando presentes, representam a África pobre, violenta, subdesenvolvida e necessitada da ajuda e organização da Europa. Portanto, a gnose do Ocidente constrói, veicula e controla falsas imagens e feitos sobre si, ao mesmo passo que desconstrói ou descaradamente nega uma imagem de África rica, cheia de recursos e de vastas

fontes de conhecimento. Além da crítica ao universalismo, Nobles (2015, p. 4-5) contribui com a reflexão sobre as afetações psicológicas que atuam na constituição da gnose ocidental, chamada por ele de “Grande Narrativa Ocidental” (The Western Grand Narrative), e que são extremamente identificáveis e constituintes do ensino de inglês no Brasil. Ele diz que:

A Grande Narrativa Ocidental moldou e influenciou o que vemos e aceitamos como normal. Infelizmente, em um sentido muito real, uma consequência direta da Grande Narrativa Ocidental para os povos africanos é que ela infecta a mente africana (e a ocidental) com uma doença que pode ser melhor diagnosticada como “Afrofobia”, um medo persistente, anormal e irracional das coisas africanas; “Eurofilia”, um sentimento positivo injustificado de amor, gosto e afeição pelas coisas europeias; e “Grecomania”, um desarranjo violento da mente devido ao pensamento e ideias gregas. Assim, quando não vemos a necessidade de uma Grande Narrativa Africana, a Grande Narrativa Ocidental torna-se a única forma de descrever, compreender e explicar a realidade por padrão. Enquanto o mundo ocidental afirma e privilegia sua grande narrativa baseada no pensamento greco-romano judaico-cristão como universal, ela não é. Ela é simplesmente incontestada e indevidamente aceita por padrão.

Por isso, a gnose ocidental descrita por Mudimbe, ou a Grande Narrativa do Ocidente diante dos preceitos de Nobles, aborda a exclusão da realidade por objetivos coloniais, na denúncia sobre os fatos históricos e se traduz como um dos principais motivos para a negação da divulgação da verdadeira África pelos europeus, deixando a real imagem e história sobre este continente mascaradas no conteúdo das aulas de língua inglesa.

E se no Criticismo Bolekaja os touts são descritos como os estudiosos indignados com o Ocidente e dispostos a promover mudanças em prol dos seus, em minha pesquisa esta categoria será representada pelos “condutores da indignação docente”, grupo composto por intelectuais, professores, leis, metodologias e toda a agência constituída pelo desejo de revolução e mudança no ensino da língua inglesa.

São os pioneiros do movimento negro (nosso Bolekaja), que desde a Frente Negra Brasileira, desembocando nos anos 1960 e 1970, já lutavam pela urgência de humanização e direitos para emancipação e desenvolvimento da população negra no Brasil, inspirando as gerações seguintes pela manutenção na luta e promoção de mudanças políticas no campo da educação. Podemos observar no texto de Gomes (2017, p. 16-17) como o movimento social contribuiu pedagogicamente para a autonomia institucional e política da educação brasileira, pois

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento.

Também são os pesquisadores que primeiramente desafiaram a academia e o mercado – na via contrária ao neoliberalismo na educação – a repensar o papel político do professor de inglês, a necessidade de reestruturação curricular, a crítica aos modelos e estruturas elitistas e eurocentradas, a decolonização curricular e prática, a convocação para o letramento racial crítico, o racismo linguístico, as práticas pedagógicas enquanto mantenedoras de violências coloniais e a inserção de raça e outras pautas invisibilizadas no currículo de inglês.

São as legislações gestadas pelo Bolekaja do movimento negro décadas antes e que hoje amparam e asseguram a educação nacional em uma reestruturação rumo a uma jornada outra no ensino de inglês.

E são as instituições que, na vanguarda do movimento, abrem formações inserindo discussões que questionam o tradicional, teóricos contemporâneos desse novo pensar no ensino da língua e que promovem mudanças na formação pré e pós-serviço do professor de Inglês. Todos estes elementos agem em direção ao Bolekaja no ensino de inglês, construindo novos horizontes a partir do embate intelectual e político no campo da língua inglesa.

Os próximos elementos são os “traidores”. No CB, estes são concebidos como os que trabalham em prol da manutenção do *status* colonial. Nesta pesquisa, serão professores, teóricos e instituições que trabalham na contramão do desenvolvimento de um ensino mais equitativo no campo da língua inglesa. Aqueles que rejeitam de/descolonizar, muitas vezes fazendo uso, erroneamente, da frase “este não é meu lugar de fala”. Traidores, porque atuam em desalinho com os preceitos políticos de uma educação cidadã. Como eu, enquanto professora de inglês, que leciono baseada em diversas legislações (BNCC, Orientações curriculares, Estatuto da Criança e do Adolescente) que zelam pela integridade, pelo aprendizado e respeito ao aluno, continuo a adotar metodologias, conteúdos e relações que desrespeitam, violentam e traumatizam os meus? Existe alguém que lucra com o desestímulo do aluno, com a sua repulsa ao aprendizado do idioma, com o abandono e a evasão escolar, e é com estas pessoas que os integrantes, tidos como traidores, colaboram. E como exemplo desta problematização e dos maiores afetados por essa conduta, na qual professores de inglês estão incluídos enquanto responsáveis, temos a informação de Lencastre (2021) sobre

Dados da Pnad de 2019 mostram que cerca de 20,2% dos quase 50 milhões de jovens brasileiros de 14 a 29 anos não completaram a educação básica. Por um recorte de raça, 71,7% dos que não concluíram o ensino básico se declaram pretos ou pardos, e 27,3%, brancos. Abandonar os estudos para trabalhar foi a principal razão alegada por jovens de todas as regiões do país. O segundo motivo, também em todo o país, foi falta de interesse.

Dessa maneira, além de constatar uma herança da colonialidade, que é o projeto de extermínio da população preta sendo executado pela exclusão no sistema educacional, podemos

identificar também o quanto a escolha do conteúdo é importante, o quanto ela será determinante para a manutenção dos alunos, principalmente os negros, no processo de ensino e aprendizagem e sobre o papel do professor na escolha assertiva e sensível deste elemento.

Seguindo na descrição dos traidores, investigo os professores que se posicionam de forma neutra ou objetivamente contrários nas discussões sobre mudança curricular para abordagem de raça. São professores que não veem o ensino do idioma como um ato político; são os que se negam ou se esquivam por não terem formação nesta área; aqueles que acham que a aula de inglês não é espaço para essas discussões; são também as instituições que atendem aos padrões coloniais e só aceitam abordagens, materiais e conteúdo que corroborem com o ensino tradicional baseados nas variantes britânica e estadunidense; as provas de proficiência que avaliam a capacidade do aluno de se comunicar em inglês, com base também nessas variantes tidas como padrão; os gestores, coordenadores e formadores que adotam tratamento diferenciado, como métodos de avaliação distintos para professores e alunos de acordo com a etnia; os professores de inglês negros que assimilam que o aprendizado de inglês lhes traz uma “blindagem racial” e os professores brancos que atuam como colonizadores em sala de aula ao promoverem a violência colonial neste campo através dos privilégios atribuídos pela branquitude.

Por fim, farei uso também como categoria epistemológica dos mediadores que, segundo Anyaegbunam (1994), são os que promovem o equilíbrio entre saberes do Ocidente e África no CB e que no ensino de inglês serão os caminhos possíveis para a coexistência entre ambos os saberes. São as experiências exitosas, as tentativas, as formações, os estudiosos, as instituições e as obras que têm o intuito de equacionar os anseios por uma abordagem sobre raça de maneira responsável e adaptada à realidade e aos objetivos da população brasileira, principalmente para a população negra e indígena, fazendo uso de elementos da cultura ocidental que venham somar com o projeto de ensino de um inglês para os nossos.

Reconheço também como mediadores os objetos desta pesquisa, que são minhas experiências pedagógicas no campo da língua inglesa. Tanto as formações quanto as práticas pedagógicas são realmente campos de mediação entre meus saberes adquiridos ao longo destes nove anos de formação em relações étnico-raciais; sobre os participantes das formações e os alunos da rede municipal, que contribuem com seus corpos-memória, suas jornadas de vida e suas ideias a respeito do aprendizado do idioma, racismo e sobre a conjunção destes com os espaços que proporcionam essas discussões e pela forma como promovem e, por fim, pela experiência como contribuição na divulgação de novos olhares e fazeres no processo de ensino

e aprendizagem da língua, além dos resultados destes encontros por eles e por mim, já que nunca saímos ilesos do encontro com o outro.

### 3 LÍNGUA INGLESA, IDENTIDADES RACIAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Não existe posição neutra na educação.*

(METZ, 2017, p. 7).

Neste capítulo, optei por trazer algumas reflexões sobre como as identidades raciais de professores de língua inglesa transitam e intervêm no ensino do idioma, na formação, nas relações de sala de aula e no ambiente escolar; na relação com o currículo e com o material didático. Para dialogar com algumas ideias, serão utilizados teóricos de diferentes áreas como Sociologia, Psicologia, Educação e Linguística, amparada pela Teoria Crítica Racial (LIGGETT, 2013; FERREIRA, 2014, LADSON-BILLINGS, 2002) que traz como uma de suas bases a interdisciplinaridade para a análise dos objetos a serem pesquisados.

Para Silva (2000, p. 74), identidade é aquilo que se é. A identidade é constituída por uma série de símbolos (“eu sou negra”, “eu sou mulher”, “eu sou brasileira”) que permitem a identificação do sujeito como tal e sua existência só se perfaz diante da diferença (“ela não é branca”, “ela não é Marroquina”, “ela não é homem”), pois na presença da homogeneidade identitária, não é necessária a sua afirmação. Portanto, a identidade só existe na presença das diferenças e, para que elas existam, é preciso que sejam nomeadas. Se há um nome, um significado constituinte de um signo linguístico, isso faz delas produtos da linguagem. Em outras palavras, pode-se dizer que tanto a identidade quanto a diferença são produzidas através do discurso e da relação dos símbolos e as diferenças estabelecidas entre eles na sociedade.

Nós, a sociedade, somos quem produzimos e nomeamos o que é identidade e o que é diferença a partir das relações sociais e culturais desenvolvidas com elas. Por exemplo: dizer “eu sou uma mulher negra” implica em fazer uso de diversos símbolos para compor essa identidade como os traços fenotípicos, ascendência, afinidades culturais com a cultura negra, lugar de origem, história de minha família. Estes símbolos foram conectados a partir da relação constituída com a cultura (afinidade com a cultura e história negra) e a sociedade (o porquê de preferir me identificar com a população negra dada a relação hierárquica estabelecida na sociedade, ciente do lugar que ocupo). São elas então produtos das relações sociais e culturais conduzidas por práticas discursivas e simbólicas. Silva (2000, p. 81) diz ainda que

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de

poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

Localizando-nos no seio da sociedade capitalista, sistema socioeconômico nascido e sustentado pela hierarquia racial e social, temos aqui o cenário onde ocorrerão as disputas pela nomeação e significação de identidades e diferenças. Nomear se torna um ato linguístico e político, e traz em si diversos indicadores: quem nomeia, quem é nomeado, quem atribui valor e quem é subordinado ao ato.

Identidade e diferença passam a ser campos de disputa política. Os discursos acerca de sua concepção estarão repletos de valores que revelarão em que lado o sujeito desta sociedade, marcada pelas diferenças e hierarquização delas, está. Para Fairclough (2010, p. 531),

É uma era em que a produção e reprodução da ordem social dependem cada vez mais de práticas e processos de uma ampla natureza cultural. Parte deste desenvolvimento é um papel reforçado pela linguagem no exercício do poder: é principalmente no discurso que se consegue o consentimento, as ideologias são transmitidas, e as práticas, significados, valores e identidades são ensinadas e aprendidas.

E, em consonância, Silva (2000, p. 81) complementa o debate, ao dizer que

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder.

Quando são apontadas tais diferenciações hierarquizadas sobre as ideias sobre raça, advindas da dualidade moderna e ocidental e marcadas discursivamente, por exemplo, entre luz/escuridão, bom/mau, feio/bonito, são tecidas então as identidades raciais do negro e do branco.

Entende-se por modernidade o período em que a Europa se posiciona como potência central no mundo, enquanto identifica os outros continentes como periféricos (DUSSEL, 2005). Este processo se inicia no século XV com as grandes navegações e domínio de alguns países europeus no continente americano e africano. É neste período também que se constitui a escravidão moderna, quando africanos são sequestrados e vendidos como mercadorias para trabalhar como mão de obra escravizada nos países colonizados pelos europeus. Ainda que a ideia de racismo anteceda a constituição que temos hoje sobre raça (MOORE, 2012), é esta época que alimenta a formação do imaginário social sobre o negro, sendo este designado como o oposto degenerado do branco. A raça, como um dos dispositivos de domínio colonial, produz não apenas símbolos e significados, mas também lugares sociais. Pelas teorias racialistas, que buscaram a confirmação de suas ideias pelas ciências biológicas, sem sucesso, os povos são



divididos através de suas características fenotípicas, culturais e morais (MUNANGA, 2019; MOORE, 2012; SANTOS, 2002), o que determina o lugar de cada sujeito na sociedade preestabelecido pela raça a qual pertence. As raças, como produto das relações sociais e culturais da época, seriam divididas entre ativas e passivas, superiores e inferiores. Podemos observar este discurso a partir do manual de Montabert, um documento redigido para os artistas.

O branco é símbolo da divindade ou de Deus. O negro é o símbolo do espírito do mal e do demônio.

O branco é símbolo da luz...

O negro é símbolo das trevas, e as trevas exprimem simbolicamente o mal.

O branco é o emblema da harmonia.

O negro, o emblema do caos.

O branco significa a beleza suprema.

O negro a feiúra.

O branco significa a perfeição.

O negro significa o vício.

O branco é o símbolo da inocência.

O negro, da culpabilidade, do pecado ou da degradação moral.

O branco, cor sublime, indica a felicidade.

O negro, cor nefasta, indica a tristeza.

O combate do bem contra o mal é indicado simplesmente pela oposição do negro colocado perto do branco (SANTOS, 2002, p. 58).

Seguindo nesta linha, o racismo é construído socialmente, ressignificado na escravidão moderna, e se posiciona como uma ideologia em que todo o aporte cultural advindo dos símbolos pertencentes à raça negra é visto como inferior e, por isso, passível de subordinação ao sistema moderno capitalista eurocentrado. Esta ideologia exerce uma força de opressão sob a população negra, uma vez que constrói barreiras (sociais, econômicas, afetivas, políticas...) impedindo o seu desenvolvimento pelo fluxo natural da vida. Por ele, ao sujeito negro está prevista a escravidão, a comercialização enquanto objeto, a invisibilização, a inferiorização, o apagamento (MUNANGA, 2019; SANTOS, 2002; KILOMBA, 2019). O racismo é o responsável pela ação da hierarquização das raças, pondo a negra como a de menor valor, que funciona como uma das peças responsáveis pela engrenagem do acúmulo de capital que prega a sociedade moderna, já que os países europeus multiplicaram suas receitas enquanto subdesenvolviam as nações africanas e americanas, escravizavam e comercializavam seus cidadãos. Como exemplo, trago o ponto de vista de Rodney (1975, p. 237-238):

O Congo foi consistentemente uma fonte de imensa riqueza para a Europa, porque desde a época da colonização até 1906, o Rei Leopoldo da Bélgica ganhou pelo menos 20 milhões de dólares com borracha e marfim. O período de exploração mineral começou muito cedo e ganhou impulso depois que o controle político passou do Rei

Leopold para o estado belga em 1908. A entrada total de capital estrangeiro no Congo entre 1887 e 1953 foi estimado pelos belgas em 5.700 milhões de libras esterlinas. O valor do fluxo de saída no mesmo período foi de £4.300 milhões, exclusivos dos lucros retidos dentro do Congo. Como era verdade em todos os outros lugares do continente, a expatriação de excedentes do Congo aumentou à medida que o período colonial se prolongava. Nos cinco anos antes da independência, a saída líquida de capital do Congo para a Bélgica atingiu proporções maciças. A maior parte da expatriação de excedente foi tratada por um grande monopólio financeiro europeu, o *Société Generale*. A *Société Generale* tinha como mais importante subsidiária (2/3 da exploração das minas no Congo pertenciam a ela) da *Union Minière de Haute Katanga*, que monopolizou a produção de cobre congolês desde 1889 (quando era conhecida como a *Compagnie de Katanga*). A *Union Minière* tem sido conhecida por ter um lucro de £27 milhões em um único ano.

E estes discursos, enfatizando principalmente a inferioridade atribuída ao negro, serão propagados em todos os espaços da sociedade: na mídia, política, educação, religião, economia, saúde e tantos outros. Em prol do desenvolvimento moderno – e branco – o negro será subjugado. O “outro” criado pelo Ocidente é visto como ameaça à sua prosperidade e expansão, e por isso precisa ser eliminado. Enquanto o sujeito negro é visto no lugar da subalternidade, o sujeito branco apenas é. Ele está posto no lugar da normalidade, da bondade, da benevolência, da inteligência e do progresso. E estas construções causarão impactos sociais sobre os quais nos debruçamos até hoje para resolvê-los.

O racismo destituiu do negro, em esfera global, a possibilidade de obter bens materiais, ter livre acesso geográfico, consumir, sentir, formar família, estabelecer relações saudáveis com o outro e consigo, ao ponto de produzir nele psicopatias próprias do racismo – como o transtorno do ego alienado, o transtorno de si e o transtorno autodestrutivo (AKBAR, 1965, p. 165) – que o atingirão diretamente na relação com a sua identidade racial, da mesma forma que produzirão no branco a branquitude, sendo esta confirmada e tendo sua existência permitida pela onipotência, já que a identidade branca não é marcada na sociedade moderna; ela é vista como naturalizada, inclusive nos lugares sociais que ocupa.

No campo da educação, estes discursos estarão presentes em todos os espaços: no material didático, na relação professor-aluno, na relação entre a comunidade escolar, na escolha do conteúdo, na formação dos profissionais e até na provisão de recursos para as unidades escolares. Os docentes, um dos mediadores do conhecimento nestes espaços, trazem consigo também a sua identidade racial e suas perspectivas construídas ao longo de suas vidas. E tendo um público composto por um grupo majoritariamente de professores brancos na área de língua inglesa (OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA INGLESA, 2021, *on-line*), a identidade racial branca estará amplamente presente. Observe no trecho abaixo como o projeto colonial se apresenta no campo das línguas estrangeiras, a partir da figura do europeu.

Dois componentes centrais da formação colonial europeia da modernidade foram a construção e a naturalização do conceito de raça, juntamente com a construção e naturalização de línguas como objetos delimitados e separados associados a determinados grupos raciais. A construção da raça foi um elemento integrante do projeto europeu nacional e colonial que produziu de forma discursiva a raça. Outros em oposição ao superior sujeito burguês europeu (Stoler 1995). Este posicionamento do europeu como superior ao não-europeu fazia parte de um processo mais amplo de governança nacional-estatal/colonial (Flores 2013), uma forma da racialização governamental que impôs a autoridade epistemológica e institucional europeia às populações colonizadas do mundo inteiro como justificativa para a colonialismo (Hesse 2007). Em conjunto com a produção de raça, Estado-nação/governabilidade colonial impôs ideologias de línguas separadas e limitadas sobre populações colonizadas (Makoni & Pennycook 2007). Como com a raça, a criação de hierarquias linguísticas posicionou as línguas europeias como superiores às línguas não europeias (Veronelli 2015) (ROSA; FLORES, 2017, p. 3, em tradução livre).

Com isso, observamos aqui o porquê de termos hoje o ensino de língua inglesa como obrigatoriedade curricular. A língua, portanto, constrói e divulga os valores e a identidade da camada dominante através dos idiomas do domínio colonial. Impor uma língua como a mais “significante” ou “a mais utilizada” implica em diversos desdobramentos de extermínio epistêmico, físico e identitário dos “outros” povos. Implica em direcionar para os seus o conteúdo a ser divulgado nessas línguas, deixando aos desconhecedores – ou conhecedores superficiais – dos idiomas coloniais a desinformação sobre este conhecimento espalhado por elas. Implica em afastar seus indivíduos, pela alienação por meio da educação linguística formal de si ao se distanciar de suas raízes culturais pela imposição da identidade colonial com a supervalorização dos símbolos culturais presentes no ensino do idioma colonial, e buscar se aproximar da identificação de um perfil do colonizador pelo processo de assimilação (ASANTE, 2017; NOBLES, 2015; WA THIONG’O, 2021). Também implica em apagar as demais línguas existentes, como ocorreu no Brasil com as mais de 300 línguas indígenas exterminadas em nosso território. Este processo de eliminar culturas através do fim ou desvalorização de suas línguas é nomeado como “linguicídio” (NASCIMENTO, 2020). Ele também se dá ao reduzir a importância delas para os seus, denominando-as como dialetos. Até mesmo quando os colonizadores faziam uso das línguas dos colonizados, estas eram proibidas de alguma forma, tamanha era a ameaça que ofereciam ao sucesso do projeto colonizador. Foi o que ocorreu na colonização portuguesa em território brasileiro, quando o Estado português proibiu o uso da Língua Geral (língua de origem Tupinambá) que era utilizada na comunicação entre portugueses e indígenas (NASCIMENTO, 2020, p. 37).

Atuando ainda sob o prisma da modernidade, o ensino de inglês no território brasileiro se performa não apenas pela língua, mas se consolida com a sua condução pelos corpos e mentes da identidade racial branca, garantindo a manutenção do pensamento e ação colonial. Seus símbolos e subjetividades, trazidas pela colonização e mantidas pelas múltiplas colonialidades,

ainda trabalham a favor da manutenção da existência da superioridade branca e visibilidade da subordinação do “outro” produzido neste encontro. Trago Searle (*apud* PENYCOOK, 2002, p. 06) por complementar tais ideias:

Sejamos claros que a língua inglesa tem sido uma força monumental e instituição da opressão e da exploração selvagem ao longo de 400 anos de história imperialista. Ela atacou o negro com suas imagens racistas e mensagem imperialista, ela espancava o trabalhador que labutava ainda que suas palavras expressassem os parâmetros de sua miséria e a sujeição de povos inteiros em todos os continentes do mundo. Foi feito para desprezar os idiomas que procurava substituir, e disse aos povos colonizados que o mimetismo de sua primazia entre idiomas era um símbolo necessário de sua mobilidade social, bem como de sua humilhação e sujeição contínuas. Assim, quando falamos de “domínio” da linguagem padrão, devemos estar conscientes da terrível ironia da palavra, que o próprio idioma inglês era o idioma do domínio, o portador de sua arrogância e brutalidade.

A violência, a brutalidade, a arrogância, a humilhação e as muitas promessas diante do “domínio” são características muito presentes nas descrições de autores, como Ngugi Wa Thiong’o (2021), bell hooks (2017) e Chinua Achebe (2012) sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Suas histórias relatam experiências de pessoas negras ao serem letradas em língua inglesa diante de todas as imposições coloniais sobre seu povo, cerceando-os do direito de apenas ser. No aprendizado da língua inglesa está embutido um conjunto de valores coloniais e imperialistas, atribuídos a eles pelos próprios no jogo da identidade e diferença, como a inteligência, a diplomacia, a educação e o sucesso; princípios estes que até os dias de hoje são disseminados pela mídia, pelos sistemas de educação, pela sociedade e, principalmente, pelos professores de Inglês.

Consequentemente, o que vemos ainda hoje no chão da escola, mesmo após a promulgação das Leis Federais n. 10.639/03 e n. 11.645/08, é a esquiva para se trabalhar as questões étnico-raciais, porque estas premissas envolvem pôr em xeque todo o universalismo pregado pelo Ocidente no ensino de inglês, o que leva docentes, gestores e a comunidade escolar, muitas vezes, a repelir ou questionar a adequação legislativa. E se há um enfrentamento, significa que o outro lado foi tocado de alguma forma, pois só enfrentamos o que nos ameaça. Será conflitante a realidade de se ver como racista e, com isso, ter que trabalhar um conteúdo que não é só externo, mas, principalmente, interno? Ou será o momento de tocar em feridas tão profundas que o subconsciente havia deixado de lado, e que agora o convoca a verbalizar onde você foi atingido por elas? Por que é confortável para este docente manter o ensino do inglês pelo caminho da colonialidade, visto que este põe os “outros” à margem da aprendizagem, do protagonismo e da identificação? De que maneira se formar sobre este “outro” e transmitir o que foi aprendido sobre ele, principalmente ao lidar com versões históricas que contradigam o

que foi aprendido anteriormente, impacta em suas crenças pessoais e a relação com a sua identidade?

Trabalhar como docente em territórios periféricos no Rio de Janeiro significa, objetivamente, que grande parte do seu público será composto por crianças negras, pois são elas as maiores usuárias deste serviço público. Pela historiografia da população negra do Rio de Janeiro, observamos que os espaços periféricos foram habitados, primeiramente, por pessoas que foram retiradas do centro ou de determinados espaços habitados pela burguesia. O projeto de expansão da cidade previa ações higienistas, sendo uma delas a expulsão da população negra do centro da cidade a fim de torná-lo mais “limpo” e “habitável” para a burguesia, formada por pessoas brancas, pois ansiavam impor um estilo europeu (sem escravizados e seus descendentes habitando as ruas após terem sido libertos e sem qualquer apoio para retomarem suas vidas). Muitas destas populações foram transferidas para a Baixada Fluminense e para as zonas rurais na Zona Oeste, a exemplo do bairro de Vila Kennedy, como podemos ver no trecho abaixo.

A área onde foi construída a Vila Kennedy era rural, à margem da Avenida Brasil, no trecho antigamente denominado como Avenida das Bandeiras. Era uma localidade muito distante do Centro da cidade, o que dificultou muito a vida das pessoas que vieram morar no bairro[...] no dia 20 de janeiro de 1964, dia de São Sebastião, foi inaugurada a Vila Kennedy pelo Governador do Estado Carlos Lacerda. Foram construídas 5.054 unidades habitacionais.

Inicialmente, a Vila Kennedy recebeu os moradores que foram desalojados do Morro do Pasmado, uma extinta favela do bairro de Botafogo, além dos moradores que foram desalojados das extintas Favela da Praia do Pinto, localizada nos bairros do Leblon e da Lagoa, e favela Maria Angu, localizada nos bairros da Penha e de Ramos. E, por conta de reintegração de posse de terreno, também foram removidos para a Vila Kennedy, a partir de julho de 1965, os moradores que foram desalojados da extinta Favela do Esqueleto, onde, posteriormente, viria a ser erguida a Universidade do Estado da Guanabara, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no bairro do Maracanã (DICIONÁRIO DAS FAVELAS MARIELLE FRANCO, 2022, *on-line*).

Dessa maneira, voltando à ideia inicial do texto sobre a construção de identidade e diferença, como é construído o imaginário social e racial sobre o ensino de língua inglesa para pessoas pretas em espaços periféricos?

Pensando no Criticismo Bolekaja, Chinweizu nos alerta sobre a necessidade de se produzir uma literatura africana pelas mãos de africanos e para africanos. Sendo assim, e transferindo tal ensinamento para o objetivo desta pesquisa, como fazer um ensino de língua inglesa para alunos e alunas negras? Será que já caminhamos neste sentido? Como este serviço é oferecido a eles? Como estes profissionais se posicionam diante deste público?

E retomando ao debate sobre as identidades de raça, como atuam professores negros e brancos de língua inglesa? Como sua identidade racial atua em escolas públicas localizadas em

territórios periféricos? Como se dá a sua relação com sua formação? Como é ser mediador do ensino de inglês e como isso impacta em sua vida?

São estes, portanto, alguns questionamentos que buscarei desvendar nas próximas linhas.

### **3.1 Breve Histórico do Ensino de Língua Inglesa no Brasil**

A língua inglesa chegou às terras de Pindorama com a vinda da corte portuguesa. Com a promoção das relações comerciais estrangeiras, cresceu a necessidade de letrar os colonos em língua inglesa. Então, o príncipe regente D. João VI assinou o Decreto de 22 de junho de 1809, em que tornou mandatória a criação de escolas de língua inglesa e francesa no país, a fim de atender às necessidades do estado (relações comerciais e políticas) e, de acordo com sua descrição, o ensino era bem-quisto e necessário pela grande quantidade de documentos escritos em tais línguas, pelo seu prestígio no cenário mundial e por se fazer essencial ao desenvolvimento da educação pública. Neste período, indígenas e negros escravizados não tinham acesso à educação formal, cabendo à igreja católica o provimento dos conhecimentos necessários para estes em convivência com os colonizadores, já que o intuito era controlá-los a fim de evitar que se rebelassem contra os portugueses (ALMEIDA *apud* CHAVES 2004, p. 06). Essa educação em língua inglesa atendia apenas à burguesia local (portugueses e outros europeus que acompanhavam a corte) com interesses de ter acesso aos conhecimentos veiculados neste idioma.

Já em 1855, o Colégio Pedro II foi o primeiro a oferecer o ensino de línguas estrangeiras (francês, inglês, alemão e italiano) com carga horária compatível com as línguas vernaculares (grego e latim) no currículo da escola secundária, onde a metodologia de ensino se restringia à tradução de textos e análise gramatical. Nas reformas educacionais seguintes – 1892 e 1925 – observou-se a diminuição de horas curriculares direcionadas ao ensino de línguas estrangeiras, a exclusão do ensino de grego e se tornou opcional o ensino de idiomas estrangeiros, restritos agora ao inglês e alemão (LEFFA, 1999, p. 17). Mesmo com o início da abertura de cursos livres de Inglês na década de 1930, o ensino de inglês se expandiu no período do regime militar por meio de instituições privadas, às quais só tinham acesso as classes sociais de alto poder aquisitivo devido ao valor elevado dos cursos (SOUZA, 2013, p. 56). Depois, na reforma educacional de Gustavo Capanema e Francisco de Campos, o ensino de inglês passou por mudanças metodológicas e de conteúdo. Nas reformas da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, o ensino de línguas estrangeiras voltou a sofrer um decréscimo na oferta de carga horária, mantendo sua inserção como facultativa no currículo escolar. Neste período, a ditadura militar

se instaurava no território nacional e se fazia presente também no campo educacional. O ensino de inglês passou a ser feito por instituições privadas, cujo acesso era restrito às classes sociais de alto poder aquisitivo. Além disso, segundo Nascimento e Mastrella-Andrade (2017, p. 135), ligações entre instituições nacionais e entidades estadunidenses eram articuladas para a fiscalização do conteúdo do livro didático, imprimindo nele os objetivos políticos que vigoravam na sociedade neste período. Observe.

Na década de 60, na vigência da ditadura cível-militar, foi assinado o acordo MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros/Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional), instituído pela Lei 5.540/68, a qual institui consigo a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Os livros produzidos por esse acordo bilateral passavam pelo crivo de uma assessoria norte-americana criada para esse fim, sendo que a COLTED funcionou como um censor do Estado militar.

Já em 1996, a educação passou por uma mudança impactante em todo o território nacional. Pautas curriculares e abordagens sobre questões sociais, diversidade cultural, orientação sexual, luta contra os diversos tipos de discriminação, educação para o exercício da cidadania e informática ganharam espaço. Pela LDB – artigo 26 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – tornou-se obrigatória a adoção de uma língua estrangeira moderna a ser escolhida por cada unidade escolar. Porém, como o inglês já se apresentava como ferramenta preciosa do neoliberalismo, ela passou a estar presente no currículo de maneira mais ampla e a partir da última alteração desta lei, em 2017 – alteração feita no 5º parágrafo –, ela passou a ser ofertada obrigatoriamente no currículo nacional a partir do sexto ano do ensino fundamental.

### 3.2 O Branco e o Ensino de Inglês

A branquitude é um problema do branco.

(TANNER, 2019).

Em 22 de fevereiro de 2022, Wa Thiong’o discursou em um evento nomeado “Descolonização do processo cognitivo”, onde trouxe apontamentos importantes sobre o papel político do imaginário em nossa construção. Ele relatou como foi importante e salvador, por exemplo, poder se imaginar fora das grades, convivendo com sua família, em sua residência, nas ruas de sua cidade, enquanto esteve preso no Kenya por ter escrito uma obra em Gikuyu, realidade esta já vivida por ele anteriormente. “A imaginação me fez sobreviver”, disse ele e completou: “Ela (imaginação) nos leva a ter sistemas políticos, econômicos, educacionais”.

Nesta palestra bastante instigante, Wa Thiong’o nos convoca a refletir sobre a necessidade de criticar a criação do imaginário e o percurso feito na construção de conceitos e ideias partindo do imaginário até se tornarem concretas. Leva-nos a pensar inclusive que, para

que este imaginário, repleto de possibilidades, seja alimentado, é necessário o exercício da experiência como produtora desta energia geradora da imaginação. O que eu consumo que me leva a imaginar desta maneira? O que eu vivencio que me leva a pensar em tais possibilidades? E, trazendo para o campo desta pesquisa, o ensino da língua inglesa, de quais fontes temos nos alimentado – e oferecido deste alimento aos estudantes – para que se construam possibilidades de concretude? E essas realidades contemplam o imaginário destes alunos ou estariam elas desconectadas de suas reais possibilidades de materialização?

Na página 30, há a fala de Koama que enfatiza a importância da desconstrução do imaginário sobre África pelas falas brancocêntricas e, dialogando com o pensamento de Wa Thiong'o e Mudimbe, esta África consumível pelos ocidentais foi inventada em prol de um modelo colonial que construiu uma gnose ocidental sobre a cultura eurocêntrica consumível para todo o mundo. A diferença é que o mundo comprou – e compra – esta grande narrativa ocidental, ao ponto de até hoje ser ela constituinte de identidades e subjetividades da e sobre a população branca ao redor do globo terrestre.

Dando início à reflexão sobre as influências destas variantes no cenário do ensino da língua inglesa, faço uso desta reflexão diante dos dados trazidos pelo British Council (2021) sobre a distribuição dos professores de inglês por cor ou raça no Rio de Janeiro, e depois comparados aos números sobre o Brasil. Vejamos abaixo:

Gráfico 1 - Porcentagem de professores de Inglês divididos por cor ou raça no estado do Rio de Janeiro

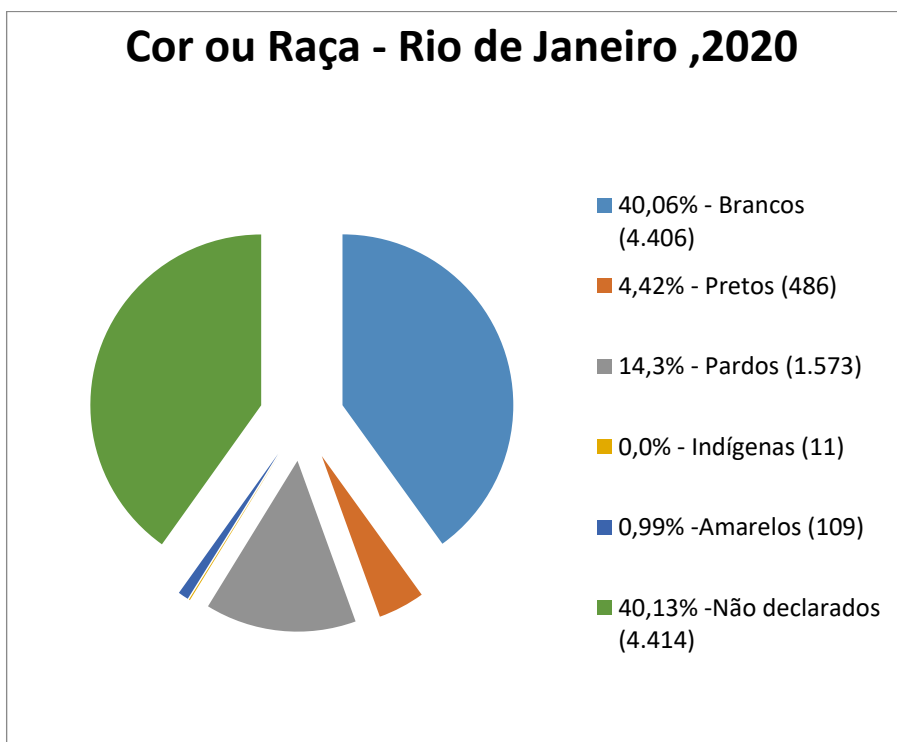
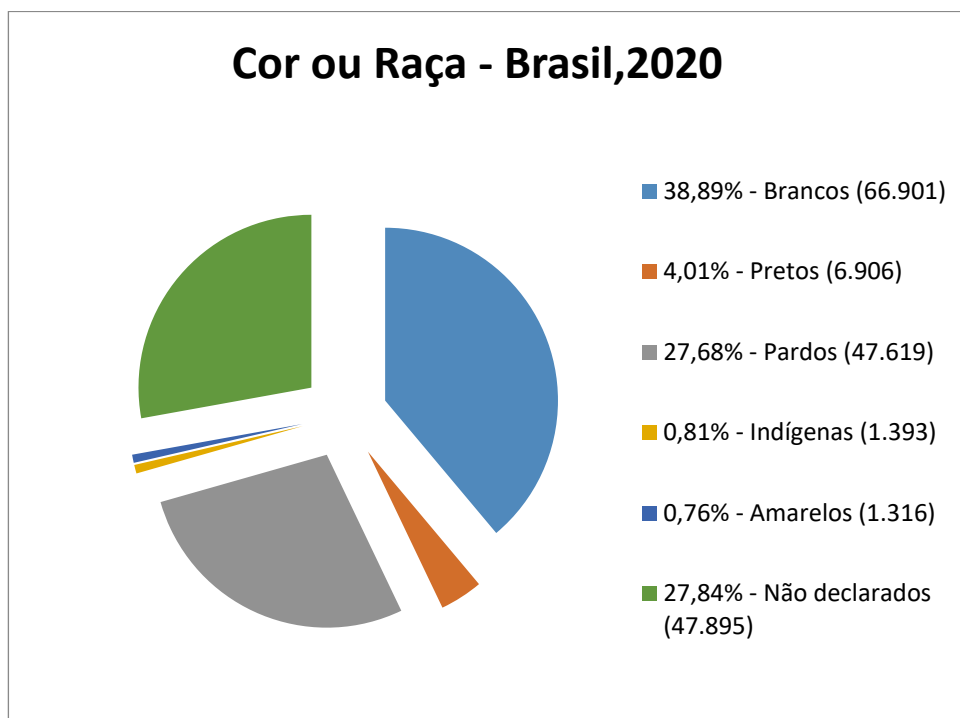




Gráfico 2 - Porcentagem de professores divididos por cor ou raça no Brasil



Fonte: English teachers in Brazil – snapshot of a profession from the School and Higher Education Censuses. Observatory for English Language Teaching, 2021.

Podemos observar, apoiados nos dados dos pesquisados que declararam seu pertencimento racial, que o maior percentual de professores de inglês é composto por pessoas brancas, seja em nível nacional (38,9%) ou estadual (40,6%). Interpretando estes dados, e levando em conta que a população brasileira é composta de aproximadamente 56,10% de pessoas negras (pretas e pardas), pode-se dizer que:

- As políticas de ações afirmativas ainda serão necessárias por muito tempo para lutar a favor da entrada e permanência da população negra na docência em língua inglesa;
- O percentual expressivo de docentes não declarados sinaliza a necessidade da discussão das relações étnico-raciais na autoidentificação racial entre estes profissionais, pois isso impacta substancialmente nas pesquisas neste campo;
- E com uma maioria branca à frente do ensino de inglês, algumas características intrínsecas da identidade racial branca permearão também o ensino do idioma no território nacional, visto que não apenas a origem desta língua vem de uma cultura majoritariamente branca, mas também os sujeitos que desenvolverão o conhecimento sobre ela aqui.

A presença massiva da identidade racial branca no ensino público do idioma materializa a execução de um projeto colonial de dominação intelectual no território nacional, quando se privilegia a educação por este viés brancocentrado e nega a necessidade de adequar e desenvolver uma educação que tenha no centro os sujeitos e principais beneficiários deste serviço: a população negra brasileira. E, para isso, ela conta com algumas ferramentas analisadas a seguir.

Podemos elencar, a princípio, a branquitude e mais duas que já foram citadas anteriormente: a eurofilia e a construção da gnose ocidental, que aqui serão tratadas por sua influência no campo pedagógico.

A branquitude, por Cardoso,

[...] permanece significando poder. A identidade racial branca é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e o do racismo. Uma proeminente teórica desse tema, Ruth Frankenberg, define a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável no qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo (FRANKENBERG apud PIZA, 2002, p. 71; FRANKENBERG, 1999b, p. 43-51). Em outras palavras, a identidade racial branca não se considera uma identidade racial marcada. Em nossa sociedade prepondera o pensamento de que o branco não possui raça ou etnia. O branco não se encaixaria nos grupos, muitas vezes, denominados como minoria racial, étnica ou nacional (CARDOSO, 2008, p. 173-198). A branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade; ao agir assim, ser branco passa a ser considerado como padrão normativo e único de ser humano. Considerar o branco como único grupo sinônimo do ser humano, ou ser humano “ideal”, é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras (CARDOSO, 2011, p. 81-82).

Além disso,

[...] como outras categorias socialmente dominantes, como o falante nativo, o *status* de classe média e a heterossexualidade, a branquitude constitui uma norma social invisível, enquanto exerce o poder coercitivo tanto de assimilação quanto de alienação (KUBOTA; LIN, 2009, p. 25).

O poder, a ideia de um sujeito branco como alguém livre de ser racializado, como alguém que está acima dos outros que compõem a sociedade e o privilégio ao livre acesso geográfico, aos direitos, bens e serviços são benefícios colhidos pelos brancos através da ideologia da branquitude. Com isso, pretendo aqui “ao invés do típico foco sobre como o racismo maltrata pessoas de cor, examinemos a branquitude pela via de como o racismo eleva pessoas brancas” (DIANGELO, 2018, p. 25).

A branquitude, desta forma, permite que a visão branca sobre o mundo seja promovida no ensino do inglês pelos olhos coloniais. Então, por estas vias, ela constrói e veicula a gnose ocidental, em que o que prevalece é a visão da Europa e dos países de população branca falantes de língua inglesa, marcada pelos feitos coloniais e vantagens da colonização alcançada por estes

países, como o padrão de qualidade de vida, o acesso livre ao lazer e aparatos culturais, o apreço e valorização do consumo da arte; o padrão de higiene, estética e saúde; e o padrão organizacional de sociedade, economia, segurança e educação. Em materiais de língua inglesa, por exemplo, encontramos a gnose ocidental presente em exercícios sobre inúmeros roteiros de viagem para a Europa, sobre atividades esportivas, como tênis, baseball ou hockey; sobre alimentação com blueberry, donuts ou peanut butter; sobre adjetivos mostrando como exemplo de “beautiful” a personagem de olhos azuis e como “ugly” os cabelos cacheados ou crespos. Os exemplos são incontáveis e todos eles têm o objetivo de imprimir na subjetividade do aluno a identificação com um padrão de normatividade branco de ser e estar no mundo, que colabora com a projeção da identidade branca no mundo como o modelo que todos desejam ser e consumir, sendo branco ou não branco.

A eurofilia, descrita por Nobles (2015, p. 05) como “um sentimento positivo e injustificado de amor, gosto e afeição pelas coisas europeias” atua como constituinte da gnose ocidental no ensino da língua inglesa. Esta gnose, amparada pela colonialidade do poder e do saber que imputam a superioridade da cultura brancocentrada e a emergência da expansão geográfica deste conhecimento a fim da manutenção do poder, é veiculada através da fala de docentes, nas formações ou nos materiais didáticos como conquistas alcançadas pela modernização nos países colonizadores. Essa criação de ocidentes que visam ao progresso a partir da imposição de sua identidade e padrões atribuídos é construída com base na branquitude e supremacia branca – sistema sociopolítico e econômico baseado em categorias raciais que beneficia àqueles que são vistos e percebidos como brancos (DIANGELO, 2018, p. 30) –, sendo estes ensinados como mais evoluídos e mais adequados para o avanço global. Um fenômeno bem comum a ser observado no campo da Linguística é como os estabelecimentos comerciais no Brasil fazem uso de palavras em inglês em seus nomes para anexar às suas marcas uma ideia de qualidade, luxo ou poder.

Entretanto, estas ferramentas têm como objetivo, além de trabalhar em prol da manutenção do *status quo* pela via da língua/ linguagem, esconder a realidade por detrás deste processo de modernização pregado pelos ocidentes, repletos de morte, de lucros obtidos do sequestro e escravização de sujeitos africanos e americanos, de expropriação de terras, roubo de minerais e outros recursos naturais, transformação de territórios periferizados por eles em espaços ilegais de experiências científicas e muitas outras formas de exploração que, caso fossem realmente divulgadas como feitos de países da população branca, iriam escancarar a real face da imaculada identidade racial branca no ensino de inglês.

Sobre o docente branco de língua inglesa que, como vimos nos gráficos, representa a maioria dos professores de inglês do território nacional, podemos identificar algumas questões presentes em seu comportamento advindas da branquitude atribuída socialmente a ele.

Uma delas é a fragilidade branca, descrita por Diangelo (2018, p. 02), uma escritora e cientista branca estadunidense, como um processo em que o sujeito branco se sente extremamente desconfortável e ansioso ao ser convocado para agir diante do racismo e também se apresenta como “um meio de controle racial branco e proteção da vantagem branca”. No trecho abaixo, a autora descreve algumas das respostas sensitivas e defensivas a este processo.

Dado como raramente experimentamos desconforto racial em uma sociedade que dominamos, não tivemos que construir nossa resistência racial. Socializados em um senso profundamente internalizado de superioridade que não temos ou nunca podemos admitir a nós mesmos, tornamo-nos altamente frágeis em conversas sobre raça. Assim, percebemos qualquer tentativa de nos conectar ao sistema do racismo como uma ofensa moral inquietante e injusta. A menor quantidade de estresse racial é intolerável – a mera sugestão de que ser branco tem significado muitas vezes desencadeia uma série de respostas de defesa. Estas incluem emoções como raiva, medo e culpa e comportamentos como argumentação, silêncio e retirada da situação que reduz o estresse. Estas respostas funcionam para restabelecer o equilíbrio branco, pois repelem o desafio, devolvem nosso conforto racial e mantêm nosso domínio dentro da hierarquia racial.

Esta fragilidade, que leio também como o aval social e racial que é dado ao branco para se abster do debate racial, é amparada pela invisibilidade da racialização do sujeito branco (CARDOSO, 2011; SCHUCMAN, 2014). Como a ele é atribuído o título de sujeito universal, este se vê fora de toda a problemática que envolve a população negra e a negação de humanidade causada a ela pelo racismo, como se o racismo fosse “um problema do negro”. A vida do sujeito branco não é atravessada pelo racismo no papel de quem é arrebatado por ele, e este também rejeita o papel de produtor e mantenedor do racismo e práticas racistas, por estas já terem sido naturalizadas e amalgamadas na sociedade, principalmente no Brasil, que o tem como um dos pilares de sua formação. Mas estes sujeitos brancos – ou socialmente embranquecidos – são beneficiários do processo de subalternização da população negra causado pelo racismo, ao ponto de um morador de rua saber que o fato dele ser branco permite que use o banheiro de um shopping sem ser importunado (SCHUCMAN, 2014, p. 139).

É ela que também faz com que este docente branco, ao ser obrigado a implementar em seu currículo as determinações das Leis Federais n. 10.639/03 e n. 11.645/08, se esquive e abrande seu discurso e práticas racistas sob as desculpas de que “eu não sei falar sobre isso”, “eu não tive esta formação”, “acho que isso não tem a ver com o ensino de inglês”, “o ensino da língua deve ser neutro” ou “isso não é necessário pois somos todos iguais”. Sendo assim, Diangelo (2018) traz para a roda alguns desafios enfrentados ao falar sobre racismo com

pessoas brancas como a uniformidade das opiniões entre brancos, como o fato de não compreenderem a necessidade de socialização, já que a sociedade já é moldada para que brancos sejam socializados; e o entendimento simplista sobre o racismo – e aqui acrescento a teorização sobre o racismo no Brasil com base no mito da democracia racial.

Aqui trago dois momentos em que este racismo fica bastante evidente. Um deles é o que ela chama de backstage (bastidores). Este se apresenta quando, em um determinado espaço, há a ausência ou poucas pessoas de cor (negras, indígenas e não brancas) e este sujeito branco se sente autorizado a falar abertamente sobre suas opiniões racistas com seus colegas brancos sem o medo de sofrer retaliações. Isso pode ser observado no ensino de Inglês quando essa maioria de professores brancos, mesmo na presença de profissionais negros, está reunida e discute abertamente, sem qualquer objeção, sobre a manutenção de práticas pedagógicas racistas e, principalmente, pela manutenção de um currículo embranquecido, pois, para eles, o que deve prevalecer no ensino da língua é o viés identitário branco e colonial. A autora diz que esse comportamento tem o desejo de reforçar uma supremacia branca e criar um sentimento de solidariedade branca entre os participantes. E que este só não é feito em público, na presença de alunos ou outros docentes negros, porque hoje a norma cultural os obriga a negar ou esconder seu racismo em público (DIANGELO, 2018, p. 49-50). Com isso, se mantém a circulação do racismo de uma forma mais amena, porém tão poderosa quanto pelo pacto de reciprocidade estabelecido ali e com o apoio da falta de objeção dos outros docentes, uma vez que a neutralidade também é uma característica do racismo e tática muito utilizada pela branquitude.

O outro aspecto que também é perceptível em alguns docentes brancos é a resposta ao senso de não pertencimento (DIANGELO, 2018, p. 53). A assimilação do pertencimento racial de professores brancos com a natureza do ensino de inglês é imediata pela maioria, já que ela se conecta com a sua identidade racial no território brasileiro. Segundo Diangelo (2018, p. 53),

[...] a experiência do pertencimento é tão natural que eu não preciso ter que pensar sobre isso. Os raros momentos nos quais eu não pertenço racialmente chegam como uma surpresa – uma surpresa da qual posso desfrutar por ser nova ou facilmente evitar se for incômoda.

E com a urgência de reformulação dos currículos advinda das ações afirmativas no campo da educação, todas as disciplinas foram obrigadas a acrescentar em seu currículo estudos sobre a história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas após a promulgação das Leis Federais n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Deste modo, o currículo de inglês, conduzido pelas diretrizes da colonialidade do poder e do saber, que trazia saberes, valores e sujeitos do norte global como centrais no ensino de inglês no território brasileiro (Europa, EUA, Canadá), se viu sujeitado a reformular e abordar conteúdos sobre países fora deste eixo ocidental hegemônico

em seus materiais, formações e metodologias, muitas vezes tendo que lidar com perspectivas indígenas, afrodiaspóricas ou afrocentradas, que trazem as populações do sul global como centro de aprendizagem, valores e, principalmente, de identificação racial. Portanto, este professor branco brasileiro, formado em uma expectativa colonial de se ver espelhado neste sujeito central – o branco do norte global – desta formação, passa a lidar com estas temáticas no ensino da língua inglesa e experimenta o senso do não pertencimento (sentimento presente na vida de pessoas negras, já que a sociedade moderna não é projetada para o bem-viver da população negra). Mesmo que ele tenha a língua como veículo para o processo de ensino e aprendizagem, o assunto principal da formação já não apresenta mais afinidade com seu grupo racial. Muitos se sentem desconfortáveis pela ausência de protagonismo branco na disciplina de inglês e, com isso, tentam refutar a ideia de ter que aprender sobre culturas lidas pelo seu grupo racial como “menos importantes”, inclusive sob a alegação de que ensinar inglês por essa ótica tornaria fraca a aprendizagem da disciplina. E assim o racismo surge na negação de lidar com as novas demandas em que ele e os seus são os principais atores, na hierarquização epistêmica, no incômodo causado com a percepção de não serem mais os “sujeitos universais” ou, inclusive, na manutenção do tratamento das temáticas pelas vozes dos colonizadores. Os poucos que se abrem para a reconstrução ainda não veem com naturalidade, por exemplo, trazer a questão racial ou temas sobre as culturas subalternizadas durante todo o ano e, com isso, tratam delas em projetos ou datas específicas, como no 25 de maio (Dia da África) ou 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), muitas vezes de forma alegórica, superficial ou tokenizada.

Por último, analiso como as narrativas de vida de professores brancos de inglês são utilizadas como exemplos de mobilidade social e sucesso em escolas públicas de territórios periféricos. Em seus discursos, é possível ver como é naturalizada e divulgada a ideia de que a aquisição da língua inglesa permitiu que eles fossem inseridos no mundo globalizado, de como tiveram acesso a melhores oportunidades porque dominam o idioma da modernidade e finalmente conseguiram chegar aos tão desejados países hegemônicos e vivenciar o “mundo onde tudo realmente funciona”. A questão é que usar vivências de pessoas brancas, que não têm suas experiências negadas ou travadas pelo racismo em sua trajetória no território nacional, e apresentam menos chances de vivenciar o racismo em território estrangeiro – o que é possível, já que o branco brasileiro no exterior muitas vezes não é lido como branco –, camufla a realidade que um aluno negro periférico possa enfrentar caso deseje trilhar o mesmo caminho.

Na rede municipal de Educação do Rio de Janeiro contamos com 340.788 alunos negros e indígenas de um total de 645.638 alunos, o que equivale a quase 53% do público discente. A

partir destes números, podemos dizer que o racismo é um fator determinante na vida destes estudantes, principalmente devido ao fato de a maioria destas escolas estarem localizadas em áreas periféricas que, por sua formação sócio-histórica, são territórios de população negra. De fato, o racismo está presente na vida de qualquer brasileiro, branco ou não branco, visto que ele estrutura a formação de nossa sociedade. Logo, negar a influência do racismo e universalizar a experiência de sujeitos brancos como possível de ser vivida por pessoas negras é ser leviano e racista. É dar continuidade ao discurso de “somos todos iguais”. É, mais uma vez, colaborar com a constituição e disseminação de uma gnose ocidental e não falar sobre a realidade que o aluno enfrentará ao sair da escola até sua atuação como cidadão no mundo. É romantizar uma realidade que é extremamente cruel com a população negra e que frustra, mata subjetiva e objetivamente estes sujeitos quando se deparam com um mundo totalmente distinto daquele que lhes foi ensinado. Falar sobre o racismo e suas raízes é necessário e urgente para que o aluno negro possa sim aprender inglês, mas ciente da hostilidade que se apresenta no mundo globalizado, das barreiras que enfrentará sendo lido como um sujeito negro, dos caminhos que deverá tomar a partir das possibilidades que se apresentam e que, bem no raso, não somos todos iguais. Importante também é na mesma medida o conhecimento sobre racismo para o aluno branco, a fim de situá-lo no mundo onde o racismo o beneficia e destitui a humanidade de não brancos. Faz-se extremamente necessário o conhecimento desta engrenagem racista para que ele não seja futuramente mais uma peça a compor esta estrutura e que, na via contrária da colonialidade, não colabore com a manutenção da desigualdade arquitetada pelos seus via racismo.

O movimento negro brasileiro causou deslocamentos que vejo como irreversíveis, tal qual este na direção de uma educação realmente comprometida com o desenvolvimento intelectual saudável da população negra, a reparação das injúrias causadas pela disseminação de narrativas racistas sobre nossas histórias e sobre a realidade em torno dos feitos coloniais. Chegamos a um ponto em que não há mais como negar o quanto ganhamos e ganharemos com a diversificação étnico-racial curricular e, principalmente, com a reformulação do pensamento social a respeito do negro, do branco e de suas histórias. Mas essa não é uma luta de negros, e sim de toda a sociedade brasileira. O branco precisa haver-se com a mudança, principalmente ele. Não há outro caminho.

### 3.3 O Negro e o Ensino de Inglês

Se você tá a fim de ofender  
É só chamá-lo de moreno, pode crer  
É desrespeito à raça, é alienação  
Aqui no Ilê Aiyê a preferência é ser chamado de negão

(*Alienação, Ilê Aiyê*).

Em uma rápida busca pela internet, me deparo com as seguintes definições para a palavra “negro”, segundo o dicionário Michaelis *on-line* (2022). Observe.

ne·gro: (adj.) Que tem a cor mais escura de todas, como o piche e o carvão; que se refere à pessoa de etnia negra; que não tem luz; completamente escuro e sombrio; que está encardido; preto; que é triste ou lúgubre, que anuncia infortúnios; nefasto; que inspira medo ou pavor; tenebroso; que revela crueldade ou sordidez; perverso; que absorve toda luz que nele incide; a cor do piche ou do carvão; preto; indivíduo de etnia negra; aquele que vive sujeito a um senhor; escravo; pessoa que trabalha muito.

Como podemos ver, o verbete acima traz diversos conceitos para a palavra “negro” e, entre eles, significados negativos, como encardido, triste, fúnebre, cruel, sórdido, tenebroso, nefasto, pavoroso e escravo. Encontramos aqui expresso, em pleno ano de 2022, o resultado colhido por anos de implementação de um projeto de sociedade, trabalhos e produções racistas objetivas e, principalmente, subjetivas na construção deste negro enquanto produto do Ocidente. Desde a maldição de Cam, passando pela escravidão moderna, ratificado pela estratificação racial de Buffon e atualizado pelas perspectivas racistas contemporâneas (pois, ao menor sinal de reação ao racismo, o sistema colonial atualiza as suas formas de ataque), o controle e a divulgação sobre os valores e as imagens atribuídas ao signo “negro”, a partir da lógica ocidental, tem sido utilizados como ferramenta de alienação de si para a população negra e manutenção da condição social e política em vantagem do *status quo* para a hegemonia eurocêntrica. Nascimento contribui com esta análise, ao dizer que

É preciso entender, portanto, o signo “negro” como um conceito novo, criado pela branquitude e não como um conceito natural. Ou seja, os negros africanos, antes de serem colonizados e sequestrados, não se chamavam “negros” ou reivindicavam para si a identidade “negra” como “naturalmente” deles (NASCIMENTO, 2020, p. 11).

As etnias africanas – que antes se reconheciam enquanto Yorubá, Mina, Nagô, Mahi, Ashanti, Xhosa, Himba, Bambara, Benguela, Mbété, Fula, Mandinga, Bakongo e muitas outras – ao passarem pelo processo de violenta colonização, são divididas e, pela sobrevivência, obrigadas a aderir à cultura e aos valores coloniais, perdendo seus nomes, adormecendo seus valores, sua origem e suas línguas, uma vez que afirmar sua identidade africana, neste contexto, era ameaçador ao plano colonizador e uma sentença de morte para muitos que ousaram assim fazer. Um dos resultados deste brutal processo na sociedade brasileira é o fato de a população



negra no Brasil, descendente de africanos, não conseguir identificar a origem de seus familiares diretos provenientes do continente africano, devido ao movimento forçado de assimilação da colonialidade, ao terem seus verdadeiros nomes retirados e, no lugar, por imposição, receberem nomes dados por seus compradores ao serem escravizados; e da alienação da identidade africana, pela rejeição às suas origens africanas e adoração pela origem europeia, inclusive supervalorizando os sobrenomes advindos de países coloniais.

E grande parte destes procedimentos foi sedimentada por ações no campo da educação. A população africana, ao ser sequestrada em África, vendida e escravizada no território brasileiro, passou a ser formatada nos moldes coloniais portugueses, a princípio, pela Igreja Católica, com a missão de docilizá-los, salvá-los da “escuridão e ignorância que habitava o continente africano” com o conhecimento sobre Deus e adoção da ideologia cristã, além de apresentá-los à “civildade e benesses” provenientes do Ocidente, pois, segundo Wa Thiong’o,

[...] os colonizados são ensinados que não têm história, o que significa que nunca agiram sobre a natureza e a modificaram. Sua história, dizem eles, começou com a chegada dos brancos carregando cartazes de uma civilização cristã. Antes do colonialismo, escreveu o Professor Trevor Roper de Oxford em 1960, havia apenas a escuridão na África e como escuridão não era assunto para a História, a África então não tinha uma história anterior à conquista colonial. A terra das trevas e da infância perpétua, chorou Hegel. Onde havia provas claras de civilizações avançadas como na Etiópia e no Egito, então argumentos foram trazidos para mostrar ou provar que estas pessoas não eram africanas. Onde havia evidência de uma cultura material muito desenvolvida com uma arquitetura geralmente superior à da Europa do mesmo período que no Zimbábue e a África Oriental, então os argumentos sobre uma presença anterior branca ou árabe, apesar da falta de evidências históricas, são avançados para explicar tais conquistas. Negar que as pessoas tinham uma história tem um objetivo: mostrar que os colonizados como animais tinham apenas se adaptaram à natureza e não fizeram nenhuma tentativa de colocar uma marca humana em seu ambiente natural. Por isso, eles eram realmente selvagens (WA THIONG’O, 1981, p. 26-27, em tradução livre).

E como falar é existir absolutamente para o outro (FANON, 2008, p. 33), a língua e a linguagem, fenômenos de natureza social (PETTER, 2002), servirão de meio e palco para o processo violento de imposição da educação colonial diante da existência do colonizado, pois elas são os veículos promotores decisivos para que o racismo faça morada no inconsciente social e no discurso, ao distribuírem e cristalizarem as “verdades” em favor dele. Mbembe (2018, p. 32) reitera que a lei das raças foi determinante para que os signos “negro” e África” fossem distanciados de seus reais valores, libertando-os de qualquer vínculo com a normalidade, pois, para o racista, o negro “não é outra coisa senão o ponto de fixação patológica de uma ausência de relação; uma operação do imaginário, o lugar de contato com a parte sombria e as regiões obscuras do inconsciente” (p. 69-70). A colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), atuando como o desejo colonial sobre o conhecimento que deve ser disseminado em prol de seu projeto de sociedade, para ser fixada como verdade, precisa impor

a dualidade cristã-ocidental-hierárquica, balizando o polo positivo no que é moderno e no que age a favor do projeto da modernidade, enquanto o polo negativo se espelha no que é concebido antes da colonização. Para tal fim, negar o nível de desenvolvimento das sociedades africanas pré-coloniais é necessário para que o Ocidente se instaure como verdade e padrão do que é moderno em comportamento humano, educação, modelo econômico, valores sociais e afetivos.

Neste meio entre língua e linguagem como resultados da prática social, a educação linguística se torna uma peça importante nesta engrenagem colonial a disseminar, pelo ensino das línguas coloniais, as concepções do Ocidente sobre o negro construído pelo pensamento ocidental. Ela, nos moldes coloniais, não objetiva apenas ratificar a inferioridade de povos lidos como outros, mas, principalmente, impor a hegemonia e a superioridade do pensamento eurocêntrico moderno. Assim, a transmissão da gnose africana e da gnose ocidental no ensino das línguas é um dos fins que encontramos tanto no currículo objetivo quanto no currículo oculto, e que vai estar amplamente presente no ensino das línguas coloniais bem como no ensino de língua inglesa em território brasileiro. Paiva (2009, p. 4-5), no fragmento abaixo, exemplifica como o racismo se faz atuante no livro didático utilizado aqui nos anos 1940.

Vejamos dois exemplos de livros didáticos de inglês dessa época. A Gramática da Língua Inglesa, publicada em Porto Alegre, pela primeira vez em 1880, em sua 34ª edição revista e ampliada em 1940, apresenta listas de palavras com a respectiva tradução, conjugações verbais, e exercícios de tradução e versão. Dentre as frases, encontramos enunciados coloquiais tais como “Which is the shortest way to the village?” ou “Is it far from here?” ao lado de algumas frases preconceituosas que espelham a sociedade da época. Apesar de não haver mais escravidão no Brasil em 1940, o livro não parece ter sofrido a revisão merecida e algumas frases remetem ao contexto do século 19, com referências a escravidão ou ao preconceito contra os negros como nos exemplos: “A minha prima vendeu seu escravo.” para ser vertida para o inglês, ou “That negress has very good teeth” e “A European is generally more civilized than an African” para serem traduzidas para o português.

No continente africano, por exemplo, falar o idioma local era sinal de atraso para os educadores coloniais. Tal ato, quando ocorria, era brutalmente reprimido, como conta Gretta (2021), que relata que sua tia, no Gabão, ao falar Fongbé em uma aula de francês, teve a figura de um macaco desenhada em seu rosto pelo professor. Kpoholo (2021), ao relatar que quem falasse Fongbé na escola do Benin tinha que andar com um colar por toda a escola para identificar que este aluno não dominava o idioma colonial e Hampaté Bah (2003), ao dizer que, no Mali, seus colegas de classe apanhavam ao errar as conjugações verbais em francês.

Além destes exemplos da presença da violência colonial, da subalternidade e inferiorização no processo de ensino e aprendizagem das línguas coloniais, vemos ainda a invisibilidade, quando nos deparamos nos materiais atuais com a total negação da presença negra em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem. Cito aqui um conteúdo muito

comum no currículo da língua inglesa: cômodos da casa (Rooms in a house). Todos trazem como exemplos de moradia casas de modelo europeu ou estadunidense, compostas por sótão, porão, sala de estar e sala de jantar. Não há a presença de moradias comuns aos orientais, indígenas ou africanos. E quando este conteúdo é lecionado para crianças em territórios periféricos brasileiros, não há a representatividade delas ali. Isso dificulta a conexão com o conteúdo e os distancia também do aprendizado (HOOKS, 2017), já que ele não dialoga com a sua realidade. Há também uma supervalorização deste exemplo de moradia como o padrão a ser seguido e, assimilando a dualidade racista, outras formas de moradias que não fazem parte daquele padrão, e que nem foram mencionadas no material, são lidas como inferiores e impróprias.

Ademais, quando no ensino de língua inglesa se pretende apresentar a figura do negro, ela aparece pelo chassi ocidental. E aí é apresentada como uma caminhonete repleta de remendos, defeitos e que em nada condiz com a realidade do negro, mas que serve de alimento à supervalorização do branco. Ferreira (2014) e Nascimento (2020) trazem didaticamente em suas obras como o negro é sub-representado por figuras ou textos em livros didáticos. Ele está sempre em minoria e, quando aparece, sua figura é estereotipada. Complementando esta reflexão, trago os apontamentos de Custódio (2020, p. 9-10), ao dizer que

[...] o LD (livro didático) de língua estrangeira tem o poder de privilegiar e legitimar identidades de raça, nesse caso a branquidade, enquanto criminaliza e ilegitima outros grupos, no caso, a negritude como mencionado por Pennycook (2001). A invisibilidade e estereotipização da negritude nos livros didáticos de LI ainda é recorrente, mesmo com diretrizes que falam explicitamente sobre a elaboração dos materiais didáticos das escolas públicas conforme encontramos nos estudos de Ferreira (2014). Nesse contexto, podemos falar de Silva (2011) que aponta os estereótipos e preconceitos em relação ao negro no LD. Para a autora, a ideologia do embranquecimento é intrínseca às instituições e ao Estado, que de várias formas se difunde através dos materiais didáticos mostrando uma imagem estereotipada negativa do negro e uma imagem estereotipada positiva do branco, sendo assim, fazendo com que o branco seja tido como bom, perfeito e modelo, por outro lado, fazendo com que o negro fuja de si próprio, dos valores e de seus semelhantes. Assim, a raça negra é apagada em grande medida das páginas do livro, divergindo da realidade da vida social brasileira, já que o IBGE divulgou em 2019 que 56,1% da população do Brasil se declara negra.

Para além da representatividade no conteúdo, temos também a sua influência na identidade do professor negro de língua inglesa. Para muitos de nós, docentes de língua inglesa, o apreço pelo idioma não passa ingenuamente pela afinidade musical, cultural, ou pela sonoridade: ela também se dá pelo desejo de se embranquecer. Fanon (2008, p. 34) destaca que

Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. [...] Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores

culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.

Ao dialogar com o psicólogo martinicano, podemos dizer que essa assimilação também se dá muito fortemente pela adoração e desejo de pertencimento à identidade branca, à possibilidade de desfrutar dos privilégios da branquitude e da qualidade de vida que é disponibilizada à população branca nos países colonizadores, uma vez que a história da população negra pertencente a estes espaços dificilmente se faz presente em nossa formação ao ponto de nos representar como negros. Não são os discursos de Martin Luther King ou de Malcom X que estudamos na graduação; são as incríveis invenções europeias que modernizaram o mundo (muitas tendo sua autoria roubada de populações africanas ou afrodescendentes); são os textos de Shakespeare, o maravilhoso mundo do cinema estadunidense ou a praticidade da mobilidade europeia ao viajar facilmente de um país pelo outro, onde, em nenhuma destas ações, o racismo estará presente. E, ao mesmo tempo, em experiências randômicas com este conteúdo, vemos a fome dos países africanos, a pobreza, as guerras, as culturas exóticas, sempre num plano inferior. Não são as variantes do inglês dos países colonizados em África pelo império britânico as desejadas; é o inglês britânico ou o estadunidense que são lidos como puros e corretos.

Isso leva, muitas vezes, pelo desejo de se distanciar desta identidade negra disseminada pela gnose africana, este docente negro a um desejo extremo de negar a sua identidade, e produz nele o que Akbar chama de “Transtorno do ego alienado”, em que define como aqueles que “identificaram-se excessivamente com a cultura dominante para, na medida em que, dentro das suas mentes, se tornaram euro-americanos” (AKBAR, 2003, p. 181), e que se encontra com o pensamento de Chinweizu (1987, p. 4, em tradução livre), que vai descrevê-los como “Africanos europeizados”, onde “qualquer convite para deseuropeizar sua cultura pode ser visto como um convite à saída do paraíso industrial e o retorno a algum inferno pré-industrial”, uma vez que ele entende que a industrialização legitima a europeização cultural de um povo.

Ademais, o domínio da língua/linguagem colonial performa, num plano subjetivo, o portal de entrada para o universo e gozo dos padrões brancos e eurocêntricos, que são amplamente difundidos no ensino de língua inglesa. O psicólogo afro-americano contribui com esta análise também ao mencionar que

Estes que sofrem de transtorno do ego alienado têm sido socializados para negar realidades sociais críticas, particularmente quando se relacionam com questões de raça e opressão. *Eles são encorajados a ignorar as desigualdades gritantes de racismo e ver suas vidas como se a escravidão, o racismo e a opressão nunca tivessem existido.* Eles aprenderam a fingir de formas inconsistentes com sua identidade cultural válida e sua sobrevivência. Eles são um grupo caracterizado por comportamentos que representam uma rejeição de si mesmos e de qualquer pessoa

que seja social ou culturalmente identificável como sendo como eles. Estes são indivíduos cujos principais padrões de comportamento contradizem as coisas que assegurariam seu bem-estar cultural e o bem-estar de seu grupo social e culturalmente apropriado. Eles aprenderam a fingir que ali é realmente nenhuma diferença social entre eles e os descendentes de seus opressores históricos. Eles vivem em completa negação de que há forças da injustiça que ameaçam sua sobrevivência coletiva. Eles são encorajados a adotarem sempre a perspectiva da cultura dominante, mesmo que isso signifique uma condenação (AKBAR, 2003, p. 166, em tradução livre, grifo meu).

E em complemento às observações de Akbar, também fazendo a ponte com a pesquisa, estes seriam os docentes negros que, além de fazerem uso da língua em prol de seu desejo de embranquecer, negam, além de sua identidade, a necessidade de tratamento da questão racial no ensino de língua inglesa. Estes, pela alienação de si e negação das problemáticas raciais verbalizam, muitas vezes, nunca terem sofrido racismo, são os mesmos que fazem coro ao discurso da cegueira racial (DIANGELO, 2018) e alimentam o discurso desta no ensino de língua inglesa, alegando “não ver cor”.

Duas outras questões psicossomáticas a serem levantadas aqui são a hipervigilância e a necessidade de hiperqualificação no seu trabalho com a língua inglesa, pois ele não é visto como branco o suficiente para lecionar este idioma tão branco. Estes dois são resultados da ação do racismo e fazem com que seja necessário que esta pessoa negra seja obrigada a provar, e muitas vezes, se atualizar constantemente, mostrando que é apta a ocupar a função de professor de inglês, quesitos que são muito menos solicitados a pessoas brancas. Muitos professores brancos, nativos de países europeus ou do Norte da América, que nunca passaram por uma formação pedagógica para lecionar a língua, são considerados aptos ao ensino de inglês de imediato em alguns institutos de idioma pelo fato de serem brancos; enquanto professores não brancos precisam passar por testes e treinamentos para provar suas habilidades e atestar à estrutura a sua capacidade linguística e didática. Em alguns países só podem concorrer a vagas de emprego de professores de inglês pessoas que são naturais de países da Europa ou do norte do continente americano, pois eles não consideram aptos a ensinar o inglês pessoas nativas de Gana, Nigéria ou até mesmo que tenham formação para a função, mas sejam de países do Sul global (BRAINE, 2013; MAHBOOB; GOLDEN, 2013), como nos mostra Wa Thiong’o (2021, p. 75, em tradução livre). Observe.

[...] nenhum malauiiano pode ensinar na academia, nenhum é bom o suficiente – e todo o corpo docente – deve ser recrutado na Grã-Bretanha. Um malauiiano poderia diminuir o nível de exigência, ou melhor, a pureza do idioma, inglês. Será que existe um exemplo mais revelador que o ódio ao que é nacional e uma adoração subserviente ao que é estrangeiro, mesmo quando já morto?

Contudo, da mesma forma que a língua e a linguagem agem sobre nós, também somos capazes de transformá-las, sendo um dos caminhos o viés político. O nosso Bolekaja, o

Movimento Negro Brasileiro, com a promoção das políticas de ações afirmativas no campo da educação e da cultura, deixou e deixa também suas lições na linguística aplicada, ao contribuir com perspectivas contemporâneas de ensino de línguas, novas metodologias, teorias fora do eixo hegemônico e mudanças no agir e pensar docente, tanto em prática, currículo quanto para o educador.

Um dos exemplos é trazido por Santos (2019) sobre a ressignificação do termo “negro” pelo Bloco Ilê Ayê. O autor destaca em seu trabalho a importância de sua fundação em 1974, em plena ditadura militar no país, para a reconstrução da identidade negra em Salvador e sob a influência dos movimentos afro-americanos, de independência dos países africanos e do Pan-africanismo em sua constituição. O bloco de carnaval

[...] surge para modificar os conceitos enraizados dentro dos próprios negros que os levam para a desvalorização de suas origens, diminuindo ou escondendo estas. Para tanto, entra no jogo do simbólico, alterando os valores atribuídos às imagens, que são responsáveis por classificações e exclusões sociais ao longo da nossa história. Rompendo com o senso comum, reelaboram conceitos, ressignificam conflitos e se ampliam, produzindo mudanças nas estruturas históricas e nas conjunturas das realidades cotidianas. As mudanças se dão através de negociações políticas e enfrentamentos constantes entre o simbólico e o social. Se sair com turbantes, torços, penteados, roupas cheias de estampas e adereços coloridos causou impacto no ambiente que historicamente é de inversão da ordem, seguir com essas características fora do carnaval foi ainda mais difícil, mas fundamental no processo de construção de identidades (SANTOS, 2019, p. 43).

O bloco Ilê Ayê, a partir de sua criação, rompe com barreiras estéticas, culturais, políticas, ideológicas e, principalmente, identitárias para a população negra. Cantando em suas músicas o orgulho de ser negro, de sua cor, de seus cabelos, de suas origens legitimando a herança africana e a identidade negra brasileiro como um espaço de celebração e legitimidade. Bem como trazem Dos Santos e Ribeiro (2010, p. 05), ao dizerem que “a identidade da palavra (significante X significado) é ditada pelo meio e pode ser dada de acordo com o contexto, mas não se pode desprezar a história dela”, o Ilê Ayê ressignifica o “ser negro”, promovendo em Salvador, através de seu movimento, o letramento racial afetivo<sup>10</sup> (AZEVEDO, 2022) ao romper com gnose africana e reconstituir, com base na história africana pelos africanos, a magnitude de suas origens e nos ensina a gostar de quem realmente somos enquanto sujeitos negros. E uma palavra que antes era vista como negativa, hoje é vista como elogio entre pessoas negras. Ser chamado de negro, nego, nega, negão ou negona na Bahia, em determinados

---

<sup>10</sup> Digo que o termo trata sobre “o ensino e uma reformulação afetiva sobre as idéias construídas histórico e socialmente sobre África e sobre a herança herdada das inúmeras culturas e etnias presentes neste território, passando de uma ideia negativa e de rejeição dos traços fenotípicos, da cultura e religiosidade, por exemplo, ao sentimento de orgulho e bem-querer, culminando na busca por maior conhecimento sobre suas origens africanas e exibição do aporte cultural herdado, externado em roupas, músicas, línguas, saberes e corpos.” (AZEVEDO, 2022, p.97)

contextos, traz o sentido também de muito orgulho, de afetividade e de beleza (SANTOS; RIBEIRO, 2010).

Ampliando os sentidos desta resignificação, observamos também como ao longo dos anos do processo colonial as línguas coloniais foram transformadas pelas populações presentes nos espaços colonizados. Pelo panorama da filosofia Ubuntu na linguagem – Ubuntu translanguaging –, uma língua é porque as outras são (MAKALELA, 2016), pois a relação de uma língua se dá no contato com o outro. E do encontro e necessidade de se comunicar, surgiram as línguas crioulas como Pretuguês/Pretuguês, o Inglês de San Andres, o Gullah (variante afro-americana falada na Carolina do Sul e Georgia) e outras riquíssimas variantes que mostram como os sujeitos outrora colonizados, ainda que rodeados por ações violentas da destituição de sua identidade, subvertem a ordem colonial ao desenvolverem modificações no idioma colonial, ao ponto de se distanciarem da língua que serviu de base a elas e criar meios de se aproximar dos seus, através da amálgama resultante do encontro destas com as línguas das muitas etnias africanas presentes nestes processos de colonização. No caso do inglês, hooks diz que a ruptura foi importante e se apresentou como uma ação de resistência e rebelião, porém não mostrou apenas ser um feito contra a “supremacia branca, mas também forjar um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e saber que foram cruciais para a criação de uma visão de mundo contra-hegemônica” (hooks, 2017, pg.228).

Um evento muito significativo e que ilustra como o ensino de uma variante pode ser significativa e transformadora aconteceu no próprio território estadunidense, onde o Ebonics, o African American Vernacular English (AAVE), foi a chave para a virada conceitual, pedagógica e política no espaço escolar e social. O episódio, conhecido como “O caso do conselho escolar em Oakland” em 1997, Califórnia (The Oakland school board case), gerou grande repercussão na mídia e mobilizou a comunidade a pensar sobre o uso do Ebonics nas escolas. Segundo Medford (2021), preocupado com o desempenho insatisfatório dos alunos afro-americanos de Oakland, o conselho escolar, após efetuar muitas pesquisas, percebeu que a maioria destes alunos falava Ebonics e não o inglês no padrão instituído, tomando este como o motivo do baixo desempenho escolar e, portanto, decidindo adotar o Ebonics como língua para alfabetização destes alunos. Segundo a pesquisadora, o ensino de Ebonics foi adicionado ao currículo escolar e este foi utilizado como veículo para o ensino do inglês padrão. Além de auxiliar os alunos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do inglês padrão, ensinou aos professores sobre a estrutura do Ebonics e sobre a cultura dos estudantes, tendo assim resultados extremamente positivos no desempenho escolar dos alunos. O episódio

também recebeu muitas críticas por parte de alguns estudiosos e da sociedade civil, com a acusação de que Oakland estaria incentivando o ensino do inglês incorreto (WOLFRAM, 1998).

Aqui vemos como o ensino das variantes que estão fora do eixo linguístico hegemônico pode emancipar comunidades, trazer segurança e confiança aos estudantes, contribuir com o desenvolvimento de educadores em uma perspectiva que contemple a diversidade linguística e cultural da sociedade, promover a valorização das origens e do território, além de pôr em xeque a superestimada hegemonia da língua padrão, sua atuação diante da comunidade de fala e a necessidade pensar essa diversidade linguística que se apresenta no território como uma ferramenta de combate às desigualdades sociais. Ao romper com a idealização de “um inglês correto a ser ensinado” e trazendo estas variantes para a sala de aula, o ensino de inglês toma o tom de real pluralidade ao objetivamente mostrar as inúmeras possibilidades de se falar inglês.

E não apenas trazer outras formas de falar, mas o vocabulário sobre as culturas negras (africanas e afro-brasileiras) e sobre África. Este vocabulário precisa fazer parte das formações dos professores de inglês, pois o seu desconhecimento pode trazer a incompreensão pela ignorância das palavras, tanto pelo professor quanto pelo aluno, e causar prejuízos em avaliações, na elaboração de materiais didáticos ou na comunicação por exemplo. Recordo de, ao dizer “Cape Verde” (Cabo Verde em inglês) ao avaliador em um exame de proficiência, o mesmo não compreendeu e tive que explicar muitas vezes. Não conseguindo fazê-lo entender em inglês, tive que falar em português e fui advertida por ele, pois não poderia falar em outra língua, só em inglês.

O domínio do idioma confere ao negro um certo “capital afetivo”, onde a compreensão e o falar dão a ele outro valor diante da sociedade. Este passa a ser visto como “o preto metido”, “preto de elite” ou “o preto importado”, fazendo alusão à ideia de que tudo o que vem de fora – lê-se Europa ou Estados Unidos – é melhor, de maior qualidade. Este sujeito “que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido; é preciso tomar cuidado com ele” (FANON, 2008, p. 36). E não apenas pela tensão causada, que também nos permite estrategicamente acessar determinados espaços, mas o domínio destes idiomas também nos dá a possibilidade de adentrarmos em universos desconhecidos, de nos comunicar com outros mundos e tecer nossas críticas a respeito do melhor caminho, inclusive a escolha da língua/linguagem a seguir no reencontro com nossas raízes. Pelo inglês, por exemplo, tive acesso ao ensino de Chichewa, uma das línguas do Malawi, e aos resultados positivos da atuação das escolas afrocentradas no território estadunidense, ao ler alguns dos muitos dos artigos acadêmicos sobre o assunto. Então conhecê-las também pode ser uma forma de acessar



as epistemologias africanas e diaspóricas que são divulgadas nesses idiomas, uma vez que a maior parte da literatura científica está disponível hoje em língua inglesa.

Foram também os conhecimentos sobre a cultura negra estadunidense e afro-brasileira que despertaram a crítica pela tradução escolhida para a palavra “Nappy” no livro infantil *Nappy hair*, de bell hooks e a adoção de escolhas linguísticas que não ratifiquem o racismo. Em português, com o título *Meu crespo é de rainha*, este livro traz, em uma de suas páginas, a palavra “Nappy” como “Pixaim”. Diferentemente do termo “negro” que já foi ressignificado no território brasileiro, “Pixaim” ainda é uma palavra de cunho pejorativo, utilizada de forma racista para falar do cabelo crespo de pouca curvatura. Ainda que “Nappy” seja uma palavra que já adquiriu outros sentidos no território estadunidense, ao ser definida como a junção de “natural and happy” (natural e feliz) (GORDIEN, 2011), utilizar “Pixaim” nesta tradução simboliza a manutenção da atuação racista no campo da língua.

No tocante à inserção dos conteúdos descritos pela Lei n. 10.639/03 e sua relação com o ensino de inglês, devemos levar em conta a maneira de inserir e abordar estes conteúdos. Nascimento (2020) nos alerta sobre o perigo da abordagem dos conteúdos sobre África ou cultura afro-brasileira pela ótica do negro-tema, conceito cunhado por Guerreiro Ramos, onde o negro ainda é visto e descrito pelos olhos e vozes coloniais, constando apenas como mero objeto de pesquisa, assunto pontual e nunca como assunto central e aprofundado. Sua descrição ainda é marcada pelo racismo e pela construção através da visão hegemônica eurocêntrica. No entanto, ao trazermos o conceito de negro-vida, “algo que não se deixa imobilizar; é despistador, profético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje” (RAMOS *apud* NASCIMENTO, 2020, p. 20), desponta não apenas para o sujeito negro em sua integridade, mas também as epistemologias trazidas por ele e a sua existência plural.

Estudemos e analisemos os conteúdos, material didático; efetuem os planejamento e as formações com base nas perspectivas que privilegiem este negro em ação na vida; respeitando a sua história, a sua identidade e sua voz; e não mais como sujeito estático e paciente como dissemina e anseia a colonialidade.

“Essa é a língua do opressor, mas preciso dela pra falar com você” (HOOKS, 2017, p. 229). hooks nos alerta sobre um caminho nada ingênuo e extremamente estratégico na aquisição da língua inglesa e, ao passo que refletimos sobre essa língua como um objeto de opressão, principalmente sobre a população negra, frestas são abertas por nós para definir e legitimar outras rotas que transformem a dor e a violência que atravessam a jornada de aprendizado da língua inglesa em possibilidades de subversão. Uma vez que compreendemos que a língua é

viva e que nós somos responsáveis pela adoção de caminhos mais condizentes com nossos objetivos e propósitos, ela passa de ameaça a ferramenta, pois, como Chinweizu nos ensina,

[...] decerto deve-se usar itens de outras tradições, desde que sejam consistentes com a independência cultural africana e que sirvam aos objetivos africanos; mas não se deve imitá-las nem reverenciá-las, muito menos sacrificar o interesse africano por elas (CHINWEIZU, 1987, p. 7).

### 3.4 O Indígena e o Ensino de Língua Inglesa

Deixei meu cocar no quadro  
Retrato falado, escrevo: “Tá aqui”  
Num apagamento histórico  
Me perguntam como é que eu cheguei aqui

A verdade é que eu sempre estive  
(Nos reduzem a índios, mitos, fantasias)  
A verdade é que eu sempre estive  
(E depois dizem que somos todos iguais)

(Kaê Guajajara – Território Ancestral)

Em outubro de 2021, a professora de matemática Candice Reed, de Riverside na Califórnia, foi demitida, pois, em uma de suas aulas, fez uso de aspectos culturais de alguns povos indígenas (cocar, dança, música, religião e língua) de forma pejorativa e em tom de sátira, em que ela descreve inclusive como “ridículo” o que faz. Em uma cena filmada por alunos, a professora faz uso de um cocar e mimetiza uma dança e uma música que, segundo ela, são indígenas e debocha ao simular orações aos deuses da pedra e da água. O episódio foi exposto em redes sociais e causou grande revolta, inclusive ao revelar que não foi a primeira vez que a professora agiu desta forma. E assim como Candice, muitos professores, materiais didáticos, formadores, gestores e o senso comum ainda mantêm os indígenas no espaço onde a colonialidade os capturou: o da inferioridade, primitividade, violência, vulnerabilidade, do exotismo, misticismo e do invisibilizado pelo sistema. A construção dos estereótipos acerca das populações indígenas, nascida a partir desta grande narrativa ocidental, os confinou no imaginário social, na figura de um único bloco, constituído por uma identidade que não espelha a realidade e amplitude presentes na diversidade destes povos.

De acordo com dados do IBGE e do PNUD, existem, hoje, 305 etnias e 274 línguas indígenas no território brasileiro (IBGE, 2010, *on-line*) e cerca de 370 a 500 milhões de indígenas no mundo, espalhados por 90 países. Eles vivem em todas as regiões geográficas, representam 5 mil culturas diferentes e falam uma grande maioria das 7 mil línguas mundiais (PNUD, 2022, *on-line*). A 1ª edição dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, sediada no Brasil

em 2015, “brindou a comunidade internacional com a oportunidade de reunir mais de 2 mil atletas, representantes de 30 nacionalidades e 24 etnias” (ROQUE *et al.*, 2017, *on-line*), levando ao mundo a oportunidade de conhecer os diversos fenótipos, aspectos culturais, línguas e, principalmente, desfazendo objetivamente a falácia colonial sobre o que é ser indígena no mundo.

Concebe-se como indígena o “originário, aquele que está ali antes dos outros” (SECOM, *on-line*). Ou ainda pelas epistemologias ocidentais<sup>11</sup>, é aquele que “percebe-se como descendente de população de origem pré-colombiana” (PACHECO DE OLIVEIRA *apud* CALEFFI, 2003, p. 3) ou “foi uma classificação identitária atribuída pelo colonizador” (*Idem*). Portanto, a comunidade indígena é compreendida como aquela que já habitava o território antes da invasão dos europeus e, hoje, no território brasileiro, indígenas podem incluir a sua etnia em documentos de identificação como a carteira de identidade, a certidão de nascimento e de casamento.

Ser indígena, portanto, vai muito além de pertencer e ser originário da terra. Ser indígena também é possuir outras relações com o território, outras relações entre os seus que se constituíram muito antes da brutal colonização europeia. Diz respeito à constituição de uma relação em que homem e meio ambiente estão integrados e se relacionam com respeito e harmonia. Significa deter saberes, produzir epistemologias interconectando a natureza, o ser e o espírito, independentes das legitimações ocidentais. Kaê Guajajara, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Denilson Baniwa, Sônia Guajajara e Edson Kayapó são representantes das comunidades indígenas no Brasil e que, em suas atuações, legitimam a luta, a resistência, os saberes e os valores de suas etnias.

Há ainda um grupo que vive nos grandes centros, conhecidos como indígenas urbanos ou citadinos (BAINES, 2001). Eles habitam as zonas urbanas e constituem aldeias urbanas, que operam como local de moradia e espaço de resistência cultural, além de exercer um papel pedagógico nestes locais, pois coexistem com outras culturas, promovendo ricas trocas e produções nestas relações, e ensinam à população que o lugar do indígena é onde ele quiser. Estas migrações dos povos originários do Brasil para as cidades se dão, segundo Baines (2001, p. 3), através da

Constituição de 1988, ao reconhecer o direito dos índios de se representarem juridicamente, resultou na criação de dezenas de organizações indígenas e numa mobilização política indígena sem precedentes. Como consequência da sua própria

---

<sup>11</sup> Observa-se aqui que até mesmo a autodeterminação fica fadada ao crivo colonial, quando se utilizam como unidades de medida padrões ocidentais como pré-colombianos, antes e depois de Cristo, escalas Celsius e Fahrenheit.

mobilização política, um número crescente de líderes indígenas está migrando para as cidades para participar do movimento indígena, e muitos jovens indígenas estão migrando para estudarem e se prepararem para enfrentar a sociedade nacional. Apesar de algumas conquistas em nível local para aliviar as condições difíceis que a maioria das populações indígenas enfrenta e tentativas por parte de muitas sociedades indígenas de se organizarem dentro das suas terras, as tendências atuais de governo impor políticas neoliberais apontam para um crescente desafio para as sociedades indígenas frente ao agravamento das desigualdades econômicas e sociais.

Este movimento de migrar e existir nos grandes centros, para as etnias indígenas, se torna então uma estratégia de sobrevivência no centro e de continuidade de existência em seus espaços originários, principalmente se observarmos a violência e o extermínio direcionados a estas populações, arquitetados pelas políticas instituídas no atual governo brasileiro<sup>12</sup>. Reocupar estes espaços ocidentalizados é um ato político para que indígenas não morram objetivamente e nem subjetivamente, cooptados pelo neoliberalismo e demandas da sociedade moderna.

Ao longo das leituras feitas para a construção deste texto, percebo que no campo da pesquisa brasileira diferencia-se o indígena brasileiro dos povos originários do continente africano, não sendo os segundos referenciados como “indígenas”; enquanto na literatura acadêmica portuguesa, por exemplo, todos os povos originários, independentemente de seus países de origem, são mencionados como “indígenas”. Com isso, buscarei aqui manter as nomenclaturas mais frequentes para tratar dos indígenas do território: indígenas ou povos originários do Brasil.

E em frente a tanta riqueza trazida por estes grupos, qual o motivo da insistência em mantê-los na visão reduzida a um único bloco, a um único jeito, a uma única vivência, como ainda é divulgada, pelos mais diversos meios, no campo da educação?

Assim como foi feita com a imagem sobre os povos africanos, os povos indígenas sofreram e sofrem com o imaginário criado pela colonialidade e pela instauração do colonialismo no Brasil, e seus representantes também tiveram na constituição de sua identidade a interferência dos processos de assimilação e alienação colonial. E boa parte da educação contemporânea ainda absorve as estereotípias provenientes destes processos.

Diante dos discursos racistas construídos pelos pensadores ao longo da história, o indígena foi reduzido à imagem de um ser mais dócil, ingênuo, primitivo, místico, como podemos encontrar em alguns personagens presentes na literatura brasileira, como as figuras de Iracema e Peri por José de Alencar, enquanto o branco ganha espaço como aquele que traz progresso e a civilidade aos povos da terra. Com isso, o processo de

---

<sup>12</sup> O atual governo é presidido por Jair Messias Bolsonaro, que passará a função, em janeiro de 2023, para o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito pela 3ª vez presidente do Brasil.

[...] colonização é, ao mesmo tempo, o choque frontal entre o estrangeiro e o nativo, entre aquele que vem para tomar posse da terra, da riqueza e dos sujeitos aos quais esse mesmo estrangeiro está respaldado religiosa, normativa, moral e culturalmente a dominar, bem como, a partir daqui, um processo permanente de produção de minoridades, de legitimação da dominação do colono pelo colonizado como uma tarefa civilizatória, inclusiva e salvífica que justifica ou esconde a violência simbólico-material que é a única base para a produção dessas minorias (cf.: FANON, 1968, p. 23-74; MEMMI, 1967, p. 21-76; DUSSEL, 1993, p. 17-70; MIGNOLO, 2007, p. 15-25; QUIJANO, 1992, p. 11-20). A colonização precisa, por conseguinte, para justificar-se como tarefa de humanização, de civilização e de incremento moral, fundamentar a minoridade do sujeito a ser colonizado, e isso significa: precisa deslegitimá-lo em sua condição e silenciá-lo e invisibilizá-lo como voz pujante, como sujeito ativo, como energia vital, diminuindo-o e reduzindo-o à animalidade, à selvageria ou à anormalidade, no mesmo momento em que o esconde dos olhos do público, em que se o despersonaliza e o despolitiza como sujeito que pode ser visto e agir à luz do dia, como um/a igual. O colonialismo, nesse sentido, é um processo político, cultural e institucional de travamento dos discursos alienígenas, de construção de minoridades moralmente decaídas, antinaturais e anormais, de banimento da vida pública, social e política dos/as menores que ameaçam, com seu aparecimento, com sua voz e com seu corpo, a normalidade que, como consequência, é o outro lado da moeda da produção da minoridade, a maioria (com todos os direitos que ela gera e promove), ou seja, a construção do/a menor, do/a anormal, é, ao mesmo tempo e como condição consequente e necessária para isso, a construção do normal, do natural, do apolítico (cf.: BHABHA, 1998, p. 22-42; SPIVAK, 2010, p. 19-126; DALCASTAGNÈ, 2012, p. 49-74). E isso leva a um terceiro passo do colonialismo: se ele é marcado pela invasão civilizadora, respaldada desde fora, pela própria cultura colonizadora como seu primeiro passo, se, como segundo passo, ele leva à e exige a produção permanente da minoridade e da normalização, com o silenciamento e o apagamento do/a menor e a massificação de um sujeito e de uma cultura apolíticos, esse mesmo colonialismo também consolida a representação do/a menor pelo próprio colonizador, de modo que o/a menor perde seu discurso e tem negada sua maioria política, sendo responsabilidade exclusiva do sujeito maior que, evoluído frente àquele/a, assume uma função de orientação, de guia e de formação civilizatórias, dando, como dissemos, um caráter humanizador e messiânico à colonização, ontem e hoje. O/a menor não pode falar e nem tem condições de falar, para o colonizador – por isso, o sujeito maior, como tutor desse menor, deve falar por ele (DANNER; DORRICO; DANNER, 2019, p. 64-65).

Assim com trazem os autores no fragmento acima, essa desvalorização dos povos indígenas é vista também no ensino de língua inglesa. Ainda que o Movimento indígena brasileiro esteja em atuação desde a década de 1970 (BANIWA, 2007), as mudanças no campo da educação sobre a reconstrução de sua identidade têm sido um enfrentamento constante. De fato, a ausência sobre o trato das questões indígenas passou a ser mais discutida há bem pouco tempo, em torno de 2000, pelos pesquisadores brasileiros da Linguística Aplicada sobre a invisibilidade da menção sobre culturas indígenas no material de língua inglesa ou sobre o indígena fantasioso, quando este aparece. Ainda está muito presente neste conteúdo a figura do indígena pelos traços figurativos dos povos originários do Hemisfério Norte do território estadunidense ou canadense, como se este correspondesse ao todo. Com penas, roupas de peles de animais e montados em cavalos, estes personagens são figuras presentes na comemoração do dia 19 de abril, quando é celebrado o Dia dos povos indígenas no Brasil. E, muitas vezes, a menção sobre eles nas aulas de inglês termina aí.

O enfrentamento face ao desmonte colonial dos povos originários não é uma batalha apenas dos indígenas brasileiros. Ao correr o mundo, observamos movimentos de etnias originárias que buscam a sua autonomia e escancaram a gnose ocidental e os danos causados pelo colonialismo em seus territórios, como na Nova Zelândia, Bolívia, Colômbia e Austrália. Recentemente, a senadora australiana Lidia Thorpe, que é descendente de povos originários da Austrália, referiu-se à Rainha Elizabeth como “colonizadora” em seu discurso de posse no parlamento australiano. Foi repreendida por seus superiores e obrigada a repetir o discurso, excluindo a palavra, pois soou ofensiva aos ouvidos dos demais parlamentares. Este episódio demonstra como a colonialidade corrobora com a permanência da difusão das barbáries europeias sob a cortina de fumaça da grande narrativa criada por eles sobre eles, além de expor a negação do desejo de reverter tal versão sobre colonizados, colonizadores e seus desdobramentos.

No ensino de língua inglesa do norte global, para muitas populações indígenas, o inglês não se define apenas como língua colonial, mas também como segundo idioma. As reflexões sobre metodologias, currículo (BROWN; HABEGGER-CONTI, 2017) e formação de professores se mostram bastante efervescentes, pois encontramos em grande quantidade produções acadêmicas, ações e movimentos civis a favor dos povos originários. As universidades contam com muitos programas de pós-graduação e muitos docentes empenhados em pesquisar os povos indígenas nas mais distintas áreas científicas. Estas ações acarretam mudanças significativas na educação básica, principalmente nos Estados Unidos, que hoje têm como público mais de 50% de alunos não-brancos (NCES, 2022).

Na extensão territorial brasileira encontramos uma particularidade, pois, ao longo das fronteiras do país, encontramos regiões em que a língua inglesa é ensinada como terceira língua aos povos indígenas. Nas escolas indígenas, o ensino das línguas originárias foi mantido e o inglês adentra no currículo como mais um idioma a ser ensinado, além do português. Aí já podemos considerar que o grau de prioridade do ensino de inglês no currículo é diferente se comparado com as escolas presentes no meio urbano, onde não contamos com o ensino das línguas de povos originários do Brasil e onde o inglês ganha lugar de destaque. A presença da translinguagem (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2009) é marcante neste ambiente, já que é necessário lidar com espaços e sujeitos plurilíngues, e todo o aporte simbólico e estrutural contido neles (semiótico, sintagmas, valores culturais...), durante o processo de ensino e aprendizagem.

Com o surgimento de perspectivas anti, contra e decoloniais na Pedagogia, as pesquisas sobre a abordagem das questões indígenas no ensino de língua inglesa, a presença de alunos

indígenas nos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras ou a identidade de professores indígenas atuando no ensino de língua estrangeira vêm apresentando um crescimento significativo nos últimos 10 anos, principalmente após a promulgação das ações afirmativas no Brasil e da Lei Federal n. 11.645/08.

O professor Dr. Rodrigo Cotrim, da Universidade Federal de Goiás, vem colaborando com as investigações neste campo com as análises sobre a adoção da interculturalidade no ensino de inglês em comunidades indígenas, com o projeto *Inglês Cultural*, desenvolvido por ele e professores indígenas. Segundo o professor,

(Re)conhecer o meu contexto e o contexto do outro em diálogo intercultural, bem como pensar o uso, a função e o ensino de línguas, no caso, a língua inglesa em contextos de interculturalidade, deverá ser uma ação levada a cabo concomitantemente ao ensino de línguas de forma geral (COTRIM, 2020, p. 07).

Cotrim nos mostra, a partir de sua atuação, a importância de conhecer sobre si e sobre o outro, neste caso, a cultura indígena, o que permite a ele desenvolver um conteúdo para este aluno indígena que gere a identificação direta com o que está sendo ensinado. Ele menciona também que trabalha “temas contextualizados às realidades indígenas, fazendo uso de gêneros textuais escritos, orais e semióticos, em inglês, à medida em que analisamos, criticamente, contexto-texto-palavras-sons-contexto” (COTRIM, 2020, p. 07). Ou seja, as estruturas linguísticas se atravessam no processo de aprendizagem e servem de apoio para a compreensão do todo.

Atualmente, espaços de educação formal e não formal já trazem formações para o ensino de línguas estrangeiras em que as questões indígenas estão inseridas. Um grande exemplo foi o curso oferecido pela Universidade Federal do Acre, entre março e junho de 2022, que contou com um módulo sobre “Panorama de (re)existência das línguas indígenas”, que foi ministrada pelo professor Shelton Lima de Souza. As universidades também têm recebido mais alunos indígenas, o que tem obrigado este espaço, tão embranquecido em sua essência, a se adequar às demandas de seu público, que tem sido continuamente modificado desde a instituição da política de cotas raciais para negros e indígenas. As escolas públicas, a exemplo da SME/RJ, hoje recebem muitos alunos do Centro e do Sul do continente americano, o que tem enriquecido a vivência da comunidade escolar e promovido transformações, como a análise sobre questões indígenas e sua diversidade cultural no material de língua inglesa desta rede.

Ainda temos muito o que caminhar. Maoris, Macuxis, Guaranis ou Cherokees precisam ter suas histórias contadas pelos seus membros, e não mais por aqueles que foram responsáveis por suas mortes e depreciação ao longo da história. Tomar o poder é retomar a caneta da História

e reescrevê-la, a fim de retomar seu lugar na sociedade e em todas as línguas, ou nas línguas que desejarem, dizer verdadeiramente quem são.

### 3.5 Panorama Atual

O atual panorama que figura no ensino de língua inglesa no Brasil é paradoxal. Enquanto, por um lado, já celebramos alguns passos dados diante da importância direcionada à discussão racial dentro do contexto de LI, por outro percebemos ainda a manutenção da postura de uma pseudoneutralidade e resistência da estrutura acadêmica e de sujeitos, tanto na reconstrução de si quanto na reconstrução docente, pois um professor racista não conseguirá atuar de maneira antirracista em sala; ele continuará compactuando com uma série de discursos e atos que estão ligados à manutenção do *status quo*.

Uma breve amostra deste fato na estrutura diz respeito à falta de disciplinas obrigatórias que objetivamente trazem a temática da educação para as RER na grade curricular obrigatória dos cursos de licenciatura e bacharelado de Português/Inglês. Em uma busca feita por mim no fluxograma dos cursos em quatro universidades públicas no Rio de Janeiro (UFF, UERJ/FFP, UFRJ e UFRRJ), nenhuma delas dispõe de uma disciplina que trate da relação da educação e seus atravessamentos com o racismo explicitamente. No quadro da UFRRJ, há uma disciplina que traz a discussão sobre a “Sociolinguística, Psicolinguística e Etnolinguística”, que tem como ementa a análise sobre variações linguísticas como crioulos e dialetos, noções de variação, processos de aquisição da linguagem e seus problemas e dificuldades, principais teorias, análise da obra de Labov, contexto linguístico, contexto social e noções de análise etnográfica; enquanto na UFRJ foi encontrada a disciplina “Língua Inglesa e processos de globalização”, que em sua ementa traz o debate sobre os panoramas atuais em que língua, linguagem, poder e ideologia intervêm no ensino do idioma e nas práticas pedagógicas. Ainda que sejam matérias que tragam uma abordagem para além do que é lecionado tradicionalmente nas licenciaturas e bacharelados de LI, não é garantido que o conteúdo estipulado perpassasse pelas questões raciais de maneira crítica, visto que não é o tópico principal. Portanto as discussões na formação de professores de LI ficam a cargo dos professores que têm esse conhecimento e que compreendem a necessidade do enfoque e formação neste conteúdo, nas formações pós-serviço, em especializações ou cursos de pós-graduação.

Por outro lado, mesmo entre lacunas geradas pela produção teórica e sua efetivação na sala de aula, vê-se um ponto de avanço, uma vez que a ciência no Brasil já tem se debruçado



sobre investigações que trazem as intersecções de raça no seu cerne, e com a produção de robustas contribuições. Para a Linguística Aplicada, que trata da língua e da linguagem como práticas sociais, o final dos anos 1990 marca um período importante destas produções com a problematização da hierarquia, poder, controle e apontamentos sobre raça no Brasil. Uma das obras lançadas neste período, e que muito me marcou na graduação por ter sido a leitura de maior criticidade sobre os estudos linguísticos, foi o livro *Preconceito linguístico*, de Marcos Bagno, de 1999. Neste livro, Bagno se dedica a tratar das questões ligadas às variantes não padrão, da historiografia sobre a paranoia linguística<sup>13</sup> a partir do continente europeu e busca desfazer alguns mitos sobre o uso da língua, seja escrita ou falada. A questão racial não é objetivamente tratada neste livro, mas Bagno traz o trato de uma língua/linguagem que é utilizada pelas camadas mais pobres da população brasileira que, historicamente e com o apoio do racismo estrutural, são compostas em grande parte por pessoas negras. Este trabalho, de se debruçar sobre o embricamento entre as questões raciais e toda a estrutura que compõe o ensino de língua inglesa, no entanto, é executado, no mesmo período, por outros linguistas como Paiva e Moita Lopes, função descrita por Bagno como aquela feita por

[...] pessoas que dedicam toda sua energia, toda sua inteligência, toda sua vida, enfim, ao estudo dos fenômenos da linguagem humana e à proposição de novos métodos de ensino, capazes de dar voz aos que, por força de tantas estruturas sociais injustas, sempre foram mantidos no silêncio (BAGNO, 1999, p. 161).

Portanto, Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, Kanavilil Rajagopalan, Glenda Mello, Vilson Leffa, Moita Lopes, Sávio Siqueira, Aparecida de Jesus Ferreira são linguistas que fazem parte de uma nova jornada no campo da Linguística Aplicada no Brasil ao abordarem a criticidade e questões raciais no ensino de línguas, seguido por seus contemporâneos como Maurício de Souza Neto, Gabriel Nascimento, Ivanete Sampaio e Joelma Santos, amparados pelos teóricos das RER no Brasil como Kabenguele Munanga, Nilma Lino Gomes, Petronilha Silva, Neusa Santos, Cida Bento, e também pelos teóricos do norte e sul global que se dispuseram a refazer, descolonizar e decolonizar o campo da L.A., como Alainstair Pennycook, Suresh Canagarajah, Ofelia García, Silvia Cusicanqui, Gloria Anzaldúa e os teóricos da Raciolinguística, Jonathan Rosa, Nelson Flores e Sami Alim.

Logo abaixo, convido-os a refletir sobre a revisão bibliográfica com o apoio de um quadro com recortes de três pesquisas, sendo uma delas uma tese de doutorado e duas

---

<sup>13</sup> Por Haviland (2003, p. 1, em tradução livre), paranoia linguística pode ser concebida como o ato de “falar uma língua ou uma variante linguística diferente do inglês [padrão] e isso ser visto como ameaçador ou como insulto”, o que não difere do que acontece com o português falado diante da norma culta estabelecida, como descreve Bagno. Ele (1999, p. 119) traz em seu livro a “paranoia ortográfica” como uma obsessão pela escrita padrão, onde qualquer fuga é lida como um erro irremediável, e não como incorreção ortográfica.

dissertações de três autoras que dialogam, cada uma dentro de seu contexto, sobre a identidade racial do docente, práticas pedagógicas e formação de professores no campo da LI

<b>1º trabalho</b>	
Título	Raça/etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da Lei n. 10.639/03 em aulas de língua inglesa: Como?
Autor / Ano / Universidade	Joelma Silva Santos – Dissertação / 2011/ Universidade Estadual da Bahia
Objetivo	Estudo de caso de um curso de inglês instrumental em cujas aulas buscou-se associar conteúdos étnico-raciais ao ensino de inglês. Diante do pioneirismo da proposta, três aspectos distintos das aulas foram investigados: a) se a utilização da história e cultura do negro pôde ser estratégia de educação antirracista, para tanto, analisamos o trabalho desenvolvido com base no que é prescrito pela Lei n. 10.639/03 e a Teoria Racial Crítica; b) o ensino de inglês e cultura por meio do material didático utilizado; c) a atuação do professor ao tratar dos temas propostos, sobretudo, quanto à influência de aspectos identitários da formação profissional e étnico-racial na sua prática
Metodologia	Etnopesquisa com estudo de caso
Alguns referenciais teóricos	Bakhtin (2006); Ferreira, A. J. (2008); Fairclough (2008); Ferreira, R. F. (2004); Hall (2009); Ladson-Billings (2002) e Pennycook (1994); Moita Lopes (1996); Oliveira (2007); Kramsch (1993); Guilherme (2007); Rajagopalan (2003, 2005)
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constatou-se que o ensino de inglês em conjunção com a discussão de conteúdos étnico-raciais cumpriu com as orientações da Lei n. 10.639/03, bem como com as recomendações da Teoria Racial Crítica, dentre elas, a desconstrução da superioridade cultural europeia e/ou branca comum em currículos regulares de língua inglesa.</li> <li>• O material didático utilizado correspondeu às perspectivas de ensino intercultural de língua estrangeira, assim como abordou o inglês como língua de expressão glocal.</li> </ul>
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve ter identificação com o ensino crítico e reflexivo de inglês, também com as questões étnico-raciais, muito mais do que formação acadêmica e profissional para desenvolver o trabalho proposto, já que sua prática parece estar diretamente condicionada às crenças, valores e posicionamentos ideológicos formados a partir de suas identificações/identidade.</li> <li>• A História e a cultura negras foram abordadas por meio da utilização de material didático específico (textos, propagandas, canções, fábulas etc.) cujos temas remontaram à construção social, cultural e política do negro da diáspora, oportunizando os estudantes a teorizarem e discutirem temas como raça/etnia, racismo, desigualdades raciais, dentre outros. Neste âmbito, concluímos que as aulas de inglês pesquisadas condizem com o texto da Lei n. 10.639/03, bem como com as acepções da teoria racial crítica, especialmente no que tange à desconstrução da superioridade cultural europeia, comum nos currículos regulares de língua inglesa.</li> <li>• O material utilizado e os debates desenvolvidos suscitaram reflexões quanto a questões políticas vinculadas à língua inglesa, tais como o colonialismo britânico e a crescente influência econômica e cultural dos EUA, conceitos que associam o inglês a discursos manipuladores, ao recálque e ao silenciamento de povos</li> </ul>

	<p>oprimidos, consequentemente, também a falta de representação do negro nos processos de ensino e aprendizagem desta língua.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os estudantes, no sentido de alertá-los quanto à aquisição do inglês como estratégia de resistência, puderam tomar consciência da ideologia existente por trás da língua e da alternativa de produção de contradiscursos que podem ser veiculados por meio dela. A desconstrução de crenças como americanização, homogeneização cultural, interferência negativa da língua na constituição identitária levou os estudantes a revelarem um maior interesse pelo inglês.</li> <li>• A abordagem de ensino de inglês adotada no ambiente educacional estudado oportunizou os estudantes a entenderem esta língua numa perspectiva glocal, como possibilidade de expressão da riqueza de sentidos culturais, com propriedade, sem neutralidade; assim como tiveram acesso a perspectivas interculturais de ensino de línguas, no que tange ao incentivo do diálogo entre povos diferentes e diversos, sobretudo, aqueles da diáspora africana.</li> </ul>
--	--

2º trabalho	
Título	Atlântico Negro Paiol: Como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?
Autor / Ano / Universidade	Mábia Camargo – Dissertação / 2012/ Universidade Estadual de Ponta Grossa
Objetivo	Compreender como as questões de raça e etnia têm sido tratadas nas aulas de língua inglesa através da observação, por dois meses, do trabalho de uma professora de inglês. Para isso foi preparada uma unidade didática para aplicação em suas aulas. A escola escolhida como locus da pesquisa se localiza no Distrito de Dois Rios, na cidade de Guarapava, Paraná. A escola se localiza na periferia do Distrito e os alunos participantes da pesquisa são da comunidade Invernada Paiol de Telha, um assentamento quilombola, em Colônia do Socorro.
Metodologia	Pesquisa qualitativa intervencionista; método estudo de caso etnográfico
Alguns referenciais teóricos	Bauman (2005); Ferreira (2006); Kleiman (1995); Pennycook (1998); Street (1995); Munanga (2004); McLaren e Lankshear (1993); Moita Lopes (2002).
Resultados	As questões de identidade estão marcadas pela territorialidade e classe social, visto que a escola se localiza em uma região onde a identidade alemã é presente, o que promove a desvalorização de outras etnias presentes no território (negra e indígena).
Conclusão	A necessidade da formação continuada dos professores de língua inglesa para o trato das questões étnico-raciais.

<b>3º trabalho</b>	
Título	Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de língua inglesa
Autor / Ano / Universidade	Susana Aparecida Ferreira – Tese / 2016/ UNIOESTE
Objetivo	Análise da percepção de duas professoras de língua inglesa, atuantes no ensino fundamental da rede pública estadual do Paraná, durante e após uma formação continuada sobre identidades sociais de raça, na prática docente, e nos recursos de multiletramentos utilizados por elas na elaboração de material didático, como proposto pelo curso.
Metodologia	Pesquisa qualitativa interpretativista / Pesquisa ação-intervenção
Alguns referenciais teóricos	Rajagopalan (2016, 2016a); Bento (2002, 2009); Ferreira (2004, 2006, 2007); Gomes (2005); Hall (2006); Moita Lopes (2002); Van Dijk (2008); Silva e Rosemberg (2008); Sovic (2014).
Resultados	As duas professoras constataram que a formação auxilia na compreensão da lacuna teórica e prática sobre o tema. Uma das participantes apresentou mais dificuldades em desconstruir o pensamento sobre as práticas voltadas para as habilidades do ensino de línguas.
Conclusão	Faltam formações nestes temas no campo da língua inglesa. A importância e necessidade que professores de inglês apresentam de aprofundamento nessas temáticas. O multiletramento auxilia na ampliação da prática docente voltada para a diversidade.

O primeiro trabalho é a dissertação de mestrado da Dra. Joelma da Silva Santos, cursado na Universidade Estadual da Bahia e defendida no ano de 2011. Ela traz, por meio de um estudo de caso, sua pesquisa intitulada “Raça/etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da Lei n. 10.639/03 em aulas de língua inglesa: Como?” e investiga sobre a confluência resultante do encontro entre raça, da identidade racial do docente e da influência das culturas do Sul e Norte globais nas aulas de um curso de inglês instrumental oferecido a alunos de graduação de diversos cursos da UNEB. Santos nos honra com o pioneirismo de suas análises, já que até o ano de 2011 não contávamos com pesquisas publicadas sobre as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em aulas de língua inglesa no Brasil. Ela discorre sobre as teorias (teoria racial crítica, linguística aplicada crítica, interdisciplinaridade aplicada ao ensino de LI, pedagogia crítica, teorias raciais) para tratar, pelo contexto histórico e social, como o ensino de inglês traz em si a ideia da superioridade racial hegemônica, bem como está presente na formação docente, na construção da identidade docente, no material didático e em todo o contexto escolar (currículo, legislação, bases teóricas, metodologia). Em contrapartida, Santos traz novas perspectivas a partir da inserção das temáticas raciais, como um subcapítulo sobre “o material antirracista nas aulas de inglês” e a interação entre teoria e prática antirracista em sala de aula; além de tensionar o pensamento acerca da prática pedagógica, o ponto primordial de sua pesquisa. Santos, (2011, p. 17) enfatiza que

[...] faz-se fundamental fomentar reflexões acerca da prática pedagógica de professores de língua inglesa, já que estes geralmente se baseiam em suas crenças e valores para desenvolverem suas atividades nos ambientes de ensino em que atuam. Mesmo os educadores que se predispõem a pensar para além das técnicas e abordagens de ensino e levam em consideração contextos sociais, culturais, políticos e raciais ao realizarem suas atividades, carecem de experiência acadêmica quanto a estas questões dentro e fora das salas de aula, por isso, é válido conhecer como se dá o caso de um ensino de inglês que se pretende engajado com as práticas sociais, com a diversidade, e, no nosso caso, especificamente, com a diversidade racial e seus desdobramentos.

Um dado interessante trazido pela autora diz respeito ao uso de inglês glocal, termo cunhado por Cox e Assis-Peterson (2007), e que em sua pesquisa foi de grande valia para conectar os estudantes às possibilidades de uso da língua inglesa, que, ordinariamente, é utilizada para louvar à colonialidade e aos seus, mas em seu estudo

[...] pode traduzir a “bagagem cultural de nativos e estrangeiros”, justamente no que diz respeito às temáticas abordadas em sala. Ao tratar de aspectos culturais de matriz africana, disseminados por meio dos textos em inglês utilizados nas aulas, tornou-se fácil fazer com que os estudantes acreditassem que esta língua pode ser utilizada para representar elementos de diversas culturas e expressar experiências humanas com riqueza de sentidos.

Assim, o ensino de inglês passa de objeto de manipulação a favor da manutenção do *status quo* a meio de emancipação para os alunos, que, a partir desta identificação positiva, estimulam o afeto pelo que está sendo aprendido, tomam uma postura diferente diante do processo de aprendizagem da língua, uma vez que ela não se apresenta mais como uma ameaça, e sim como aliada ao processo de construção de si e de seu aprimoramento linguístico.

O segundo trabalho pertence à pesquisadora Mábia Camargo, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Sua dissertação de mestrado, defendida em 2012 com o título “Atlântico Negro Paiol: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?”, faz alusão à obra *Atlântico Negro* de Paul Gilroy e traz como locus de pesquisa a Comunidade Quilombola do Paiol, no Paraná. Ela analisa a prática pedagógica de uma professora de inglês, atuante na região pelo período de dois meses. Intervindo com a implementação das questões étnico-raciais, ela organiza uma unidade didática, observa a ação e examina o resultado desta pela ótica da docente e dos alunos. Camargo se propõe a compreender as identidades de raça no ensino de LI, sobre a mediação feita pela docente entre as questões étnico-raciais e o conteúdo de língua inglesa e como a professora intervém no processo de construção identitária do aluno. Como resultado, percebe a forte ação da branquitude na construção identitária local, já que se trata de uma região onde a presença alemã, “a identidade por meio da qual nossos alunos têm sido sufocados e feitos de sublime escravo” (p. 134), é massiva, o que vai influenciar o reconhecimento étnico-racial, a abordagem docente e o apagamento da identidade quilombola.

Por fim, temos a pesquisa de Susana Aparecida Ferreira, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que traz a tese de nome “Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de língua inglesa”, defendida em 2016. Sua pesquisa se situa na investigação da percepção de duas professoras do ensino fundamental de língua inglesa durante e após uma formação docente sobre identidades sociais de raça, prática docente, multiletramentos e a elaboração de material didático atendendo às questões étnico-raciais. Durante a composição da pesquisa, ela questiona a falta de fontes sobre a identidade racial branca. As duas docentes foram acompanhadas por um mês durante a formação que durou 60 horas. Ferreira pode observar mais pesquisas acerca da temática de multiletramentos do que aquelas contendo abordagem de raça no campo da LI. Como resultado, alerta sobre a falta de formação para docentes de LI em RER foi perceptível durante a pesquisa, mas, ao mesmo tempo, pode ver que as participantes, ao estarem dispostas a reformular sua concepção sobre a prática e teoria que balizam os processos de ensino e aprendizagem em LI, estão preocupadas e empenhadas na mudança do pensamento social na atuação docente.

Concluindo, podemos observar que as três pesquisadoras enfatizam em suas investigações a importância da identidade racial do docente, como quesito de grande influência no processo de ensino e aprendizagem para a construção da identidade do aluno e para as abordagens sobre raça nas aulas de inglês. Todas também trazem a análise de práticas pedagógicas por intervenção, seja após a formação, como trouxe Ferreira, ou para os fins da pesquisa, como fizeram Santos e Camargo. Com isso, verificamos que, mesmo com toda a repercussão das ações afirmativas na mídia e pela ação legal na sociedade, estas políticas públicas ainda não reverberaram na sala de aula com a mesma potência e velocidade. Docentes de língua inglesa ainda não conseguem levar para as suas práticas pedagógicas os assuntos relacionados às questões raciais e suas pesquisas também abordam a falta de formação e a branquitude, em Camargo, como alguns dos motivos que impedem a concretização desta ação.

Na mesma trilha de avanços em que estão localizadas as pesquisas supracitadas, trago aqui as leis que serviram de base e hoje asseguram a atuação docente nessa perspectiva antirracista. Ainda que os primeiros documentos a citar a inserção dos temas ligados às questões étnico-raciais tenham sido os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 (SANTOS, 2011, p. 14), as principais referências legais hoje são a Lei Federal n. 10.639/03 e sua atualização, a Lei n. 11.645/08, que estão presentes enquanto obrigatoriedade há quase 10 anos na legislação educacional. O que podemos observar, analisando o contexto escolar desde a educação básica até a superior, é que elas ainda provocam desconfortos e resistência ao convocarem a implementação das questões étnico-raciais no currículo escolar. Como determinação, ambas

trazem em seu artigo 26-A, no 1º parágrafo, o ensino das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras, com o acréscimo na Lei n. 11.645/08 do ensino da história e cultura indígena. Seu Plano de Implementação Nacional visa a

[...] colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2013, p. 19).

Sendo assim, todas as instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades, deveriam cumprir com o que determina a legislação, já que este documento ampara e cobra que inclusive os cursos de licenciatura ofereçam oportunidades de formação, o que até hoje não ocorre, como pode ser visto nos exemplos citados em parágrafos anteriores. O documento também traz como mandatórias políticas de formação de professores, o desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos que valorizem as culturas africanas e afro-brasileiras, deficiência ainda a ser sanada, como exposto na revisão bibliográfica.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que trata das diretrizes curriculares e propostas pedagógicas da educação básica privada e pública em âmbito nacional a partir do 6º ano do ensino fundamental, preconiza o uso do inglês como língua franca<sup>14</sup>, conceito a ser problematizado, tendo em vista que a adoção de uma língua como a base de comunicação entre sujeitos passa também por concepções políticas, históricas e sociais (LEFFA, 2005; PENNYCOOK, 1998), sendo então um ato de imposição ditado por uma população hegemônica e marcada pela supremacia branca, e não por mera escolha. No entanto, essa tentativa de atualização às demandas contemporâneas, que conta com trechos sobre a educação crítica e intercultural nas competências específicas e na dimensão intercultural, desliza nas proposições das unidades temáticas, condensadas em um formato tradicional, em que as palavras “raça”, “racismo”, “África”, “afro-brasileiro(a)” e “indígena” não fazem parte do vocabulário. Duboc frisa que

A análise dos quadros didáticos dispostos ano a ano evidenciam, paradoxalmente, lapsos de engessamento de conteúdos, ecoando – ainda que o documento se coloque afeito a um desenho curricular espiralado – um discurso atualizado que camufla conteúdos de língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização (Simple Present no 6º ano > Simple Past no 7º ano > Future Forms no 8º ano). Eis o conflito epistemológico: como pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca se o próprio documento organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis? (DUBOC, 2019 p. 17).

<sup>14</sup> Segundo o site da Enciclopédia das Línguas no Brasil (2022, *on-line*), “É a língua tomada como língua comum de grupos sociais que falam, cada um, uma língua diferente dos outros.” Disponível em [https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua\\_franca.htm](https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_franca.htm). Acesso em: 11 set. 2022.

A previsão de uma abordagem que realmente faça jus à interculturalidade, sem que o currículo esteja politicamente de acordo com a proposta, apenas legitima uma verdadeira fachada pedagógica diante das reais intenções do documento: a manutenção do viés tradicional do ensino do idioma e de toda a subjetividade colonizante que a compõe.

Ainda dentro deste paradigma, podemos observar que o documento só faz menção à obrigatoriedade de adoção dos itens preconizados pelas Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 nos conteúdos de História e Geografia, e não nas demais disciplinas, divergindo do que elas impõem, que seria a abordagem sobre as culturas indígenas, afro-brasileira e africana em todo o currículo escolar. Esta ação ratifica a invisibilidade que o sistema colonial e imperialista imprime a essas temáticas e a estes sujeitos que constituem o maior público que faz uso da educação pública no Brasil. Além disso,

Negar aos estudantes o conhecimento de histórias que fazem parte da construção de sua própria história e identidades é reforçar os silenciamentos trazidos pela BNCC, contribuindo com a consolidação de histórias únicas acerca da cultura e legado africano, principalmente na área de Língua Inglesa, em que não há nas orientações curriculares essa pauta. É preciso devolver a humanidade de quem do outro lado da linha foi posto na condição de sub-humano, sendo violentamente apagado da história, mas cujo legado perdura e precisa ser contado e escutado para e pelos estudantes (SOUZA, 2022, p. 81).

Por último, trago os documentos normativos para o ensino de inglês produzidos pela SME/RJ: as orientações curriculares de 2020, priorização curricular de 2022 e a matriz curricular de 2021; e, ainda, o setor que vem conduzindo significativas mudanças curriculares, principalmente no ensino de LI na rede, a Gerência de Relações Étnico-raciais (GERER). Na versão anterior das orientações curriculares, a de 2016, ainda constavam algumas sugestões de atividades em que a pluralidade étnico-racial estava presente e, dessa forma, o documento se mostrava preocupado com a adequação à legislação vigente e com a prática pedagógica voltada para a diversidade.

Já no documento de 2020, assim como a BNCC, traz nas competências interculturais (BRASIL, 2018a, p. 6) o conhecimento de variações linguístico-culturais no mundo, a identificação dos estereótipos culturais e a educação para a diversidade, enquanto no currículo mantém a estrutura tradicional de ensino de língua, além da exclusão das temáticas étnico-raciais como obrigatoriedade. Como podemos ver no fragmento a seguir, a ideia advinda do imperialismo sobre a língua inglesa como uma língua que se posiciona em uma dimensão superior faz parte de seu conteúdo. Observe.

Desejamos que os usos do inglês em sala de aula possam colaborar na formação de novos donos dessa língua. Queremos romper com o mito do falante nativo e com a noção de culturas homogêneas e de língua como uma identidade estável. Atualmente, em razão dos intensos movimentos migratórios contemporâneos e da rápida



circulação de discursos e identidades propiciada pela grande mídia tradicional (jornais, revistas, rádio, televisão) e, principalmente, pela mídia alternativa – com as plataformas digitais e as redes sociais – os grupos sociais estão em contato, extrapolando limites geográficos e linguísticos antes claramente definidos e delineados. Pelo papel que o inglês desempenha no mundo contemporâneo e pelo seu alcance global, *talvez seja a língua que mais possibilite que nos deparemos, de maneira mais intensa, com a diversidade de modos de viver socialmente*. Assim, estas Orientações Curriculares, têm, dentre outros propósitos, a educação linguística dos/as aluno/as, para que, ao desenvolverem competência comunicativa, possam atuar no mundo plural em que estão inseridos, reconhecendo a diversidade, reagindo respeitosamente em relação a elas e promovendo um mundo sustentável (SME, 2020, p. 4-5, grifo meu).

Já a priorização curricular de 2022, em que as competências interculturais foram retiradas, se configura como documento efetivado em caráter emergencial para atender às especificidades do período da pandemia. O ano de 2021 foi marcado por um período complexo na educação brasileira, pois tivemos que nos adequar a uma rotina marcada pela reclusão, pelas relações virtuais e, ao mesmo tempo, pela exclusão digital de muitos. As aulas passaram a funcionar na modalidade remota, quando se observou a baixa frequência devido a alguns fatores e, dentre eles, ressalta-se a falta de acesso a computadores ou internet de qualidade para o comparecimento às aulas, a ausência de responsável para acompanhar as atividades e auxiliar as crianças no letramento digital, e a reconfiguração familiar devido à morte de familiares em decorrência da covid-19.

Este documento, portanto, prioriza as habilidades da oralidade, leitura e escrita a serem desenvolvidas para o ensino da língua e evidenciam, diante da instituição, a competência intercultural como quesito de menor importância ou indiferente ao aprendizado de inglês, e passível de ser retirado, além de não haver qualquer menção sobre as relações étnico-raciais. Dessa forma, subjetivamente vigora a ideia de neutralidade da língua inglesa, como se esta passasse imune e inocente pelos corpos que atravessa nos processos de ensino e aprendizagem, contradizendo, inclusive, o conceito de língua enquanto resultado de prática social, de contato entre sujeitos que não trocam apenas códigos, mas sentidos, vivências, valores e, por fim, culturas. Importante salientar que nestes documentos também constam ausentes as palavras “raça” e “racismo”, assim como consta na BNCC. Essa omissão aparenta ser um receio, por grande parte das instituições de ensino de língua inglesa, de terem que lidar com a realidade que se apresenta na imposição desta língua como um idioma globalizado. Parece implicar em terem que refazer suas leituras sobre este universo encantado e bem-sucedido, disseminado com muito vigor pelas instituições coloniais, mantidas por uma sociedade que, através da língua, capitalizou em proporções colossais em cima da morte, subestimação e dominação de corpos e terras.

Trazer os signos de raça e racismo para o contexto da língua inglesa, com os significados atribuídos por estes mesmos povos hegemônicos, é invocá-los a pensar sobre o que o racismo e a raça têm a ver com a língua. É obrigá-los a lidar com a sociedade organizada por eles e dizer “a sua língua foi a arma que conduziu toda essa barbárie, agora limpem esta sujeira”.

E será que estariam eles dispostos a resolver isso e se desfazer desta grande narrativa que os beneficiou? Um exemplo marcante foram os diferentes discursos após o falecimento da rainha Elizabeth II, como dito por Thorpe, já citado no subcapítulo sobre as questões indígenas. Muitas pessoas, personalidades do esporte, políticas e artísticas, de diversos países, se posicionaram de maneira crítica pela sua partida, relembrando o passado de violência, roubos e colonização patrocinados e executados por ela em África, na Ásia e na América, e foram repreendidos, como o comentarista esportivo e ex-jogador Trevor Sinclair<sup>15</sup>, que, por expor sua opinião, foi afastado de suas atividades no jornal em que era apresentador. Por outro lado, instituições ligadas ao governo britânico prestavam homenagens e demonstravam pesar por sua partida. Uma docente da escola britânica em São Paulo publicou em suas redes sociais que terá que trabalhar por uma semana inteira sobre a vida e obra de Elizabeth II. Possivelmente, não serão contadas sobre ela as versões dos que sofreram, mas sim a versão fruto da gnose ocidental, que a mantiveram como rainha no imaginário social.

E o outro Bolekaja orquestrado por nossos touts é a fundação da Gerência de Relações Étnico-raciais – GERER –, o que materializa avanços substanciais da SME/RJ sobre o debate racial. Em dezembro de 2020, a SME/RJ inaugurou a GERER, a partir do movimento promovido na rede – e fora dela – pelos docentes que compõem o Coletivo Docente Agbalá, do qual eu faço parte. Tendo como primeira gerente a professora Joana Oscar, uma de nossas integrantes, este órgão é fundado como um departamento “de natureza consultiva, mediadora e de planejamento estratégico, que deve atuar de forma circular e mover-se através dos eixos Currículo, Formação e Projetos Intersetoriais” (GERER, 2022, *on-line*), e é composto por professores da rede especialistas em relações étnico-raciais, como a professora Luciana Guimarães e o professor Luan Ribeiro, também membros do Agbalá. A sua fundação marca um momento muito importante na Secretaria de Educação, pois se observa uma brusca mudança de paradigmas, guiada por estes profissionais, que acompanham e orientam as atividades de formação docente, produção de material didático, diretrizes e cumprimento das legislações no campo das RER, além de estreitar os laços com outras secretarias, como da Juventude e da Cultura, promovendo agendas e agência conjuntas com estes setores.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://esportes.yahoo.com/ex-city-questiona-apos-morte-de-rainha-por-que-negros-deveriam-lamentar-210415545.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

Deste modo, torna-se real e visível a sua interferência na produção do material didático de língua inglesa. Hoje, é possível perceber que as relações étnico-raciais já fazem eco na rede, de maneira comprometida, ao encontrarmos, por exemplo, atividades sobre as estações de trem, o trem do samba, o Cais do Valongo e com imagens e nomes das próprias U.E. O material apresenta boa articulação com as temáticas apresentadas sobre as RER, bem como já inicia um movimento de formações oferecidas aos docentes de língua inglesa, como a mesa que contou com a presença da professora Janaína Cardoso, da UERJ, e Antonieta Megale, da UNIFESP, em setembro deste ano (2022).

Sendo assim, findo trazendo Bolekajas contemporâneos de resultados muito positivos, em que deságuam as ondas causadas pelas ações afirmativas no campo da educação, que são os cursos de inglês afrocentrados, afrorreferenciados, afrodiaspóricos e antirracistas. Iniciativas como Black to Black, Black is it, Afrodiaspora Connect, Odara English School e o Afroclass English School, que têm como gestores homens e mulheres negros e negras, são resultado do aprimoramento de pesquisas e do desejo de professoras(es) negras(os) de língua inglesa de pôr em prática a filosofia Ubuntu<sup>16</sup>, por compreenderem que o ensino de inglês pode e deve ser feito dentro de bases culturais dos povos não coloniais, sem que este perpassasse pelas experiências de violência e invisibilização às quais muitos deles foram expostos. Estes cursos também se configuram hoje como possibilidades de ensino e aprendizagem de inglês acolhedoras para as populações negra e indígena, proporcionando aos alunos brancos que estudam em algumas delas – pois algumas só aceitam alunos negros – o conhecimento de língua inglesa por outro repertório cultural, sem que as culturas hegemônicas, que costumam estar presentes nos cursos tradicionais, sejam o centro da aprendizagem. Oportunizam, principalmente aos alunos dos grupos historicamente subalternizados, a experiência de identificação e pertencimento, permitindo que o aprendizado, viabilizado pelo afeto e construção da autoestima, tenha maior probabilidade de ser exitoso.

---

<sup>16</sup> Cavalcante (2020, p. 184) diz que “A Filosofia Ubuntu resgata a essência de ser uma pessoa com consciência de que é parte de algo maior e coletivo. Para isso, de acordo com os fundamentos da Filosofia Ubuntu, somos pessoas através de outras pessoas e que não podemos ser plenamente humanos sozinhos, sendo feitos para a interdependência. Nesse contexto, fundamenta-se nas relações entre o divino, a comunidade e a natureza. Porém, a Filosofia Ubuntu procura resgatar o conceito de Comum para alcançar a democracia, ou seja, uma multiplicidade de singularidades. Para tal, tem a igualdade como um princípio fundamental e condicional para a existência do outro”.

#### 4 NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: GRIOTS PORTANDO A ORALITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE A FAVOR DA JUSTIÇA SOCIAL

Até que os leões contem suas histórias, os contos sobre a caça sempre glorificarão o caçador.

Provérbio africano

Contar histórias, sobre si ou sobre o outro é uma habilidade comum a todos os seres humanos. Mas quem são os que realmente podem contar suas histórias? Quais sujeitos realmente são ouvidos? Quais versões interessam mais? Quem realmente é autorizado e tem o poder de deixar para o mundo suas versões, desmentindo a narrativa de “uma história única”?

Ao longo deste trabalho, pudemos observar que este preza pela busca de propostas humanizadas no ensino de língua inglesa e que estas, para serem cumpridas, necessitam da ação dos sujeitos subalternizados historicamente e de suas narrativas como produtoras e organizadoras de saberes dentro desta ciência, pois o que tem sido feito pelas vozes do *mainstream* não representa estas populações. O plano de extermínio destes “outros” tem sido executado desde o século XVI, quando prevalece a grande narrativa ocidental e, sobre o continente africano, a gnose africana. Este estudo faz parte de um projeto em que o principal foco é a justiça social por meio da educação, em que a exclusão e a opressão, construídas e instituídas pelos poderes hegemônicos, não cabem mais.

O racismo, ferramenta utilizada pela colonialidade para determinar a condição de humanidade e que se faz presente na formação da sociedade brasileira, impôs suspeição diante das narrativas da população negra ao longo da História. Nossos relatos receberam os rótulos de vitimização, fraqueza, suposições e mentiras; chavões ainda muito utilizados pelo senso comum na manutenção das versões que beneficiam a sociedade racista e, consequentemente, os racistas. Dentro do ambiente escolar, o quadro não foi diferente, o que leva, inclusive, muitos docentes negros ao adoecimento pelo desamparo e descrédito endereçado a estes ao relatarem os atravessamentos racistas vivenciados em suas trajetórias (BENTO, 2002; CAVALLEIRO, 2012; SANTOS, 1983). Hoje, trazer as narrativas docentes e negras para o campo acadêmico, e defini-las como aporte teórico, é trazer versões sobre a população negra que contribuam com o desenvolvimento pleno e saudável de si e das próximas gerações; é aproximar os sujeitos negros de suas múltiplas atuações em contextos em que as versões racistas os submetem à

figuração, e é também articular parte de um processo indenizatório pelos anos de silenciamento aos quais nossos antecessores foram submetidos e, sendo assim, estas experiências se desenvolvem “como uma forma autêntica de aproximação da identidade docente a partir da ótica do próprio sujeito, com ênfase nas suas memórias e subjetividades, ensejando, assim, a ressignificação das suas práticas pedagógicas” (STASCXAK; SANTANA, 2019, p. 03) e das gerações futuras.

Ainda que não seja saudável para nós, população negra, discorrer sobre o racismo, precisamos compartilhar nossas experiências diante dele, pois isso nos faz somar vozes e até despertar outras tantas dispersas por terem naturalizado a presença desta agressão em suas vidas. Souza Neto colabora com esta análise ao dizer que

[...] me baseando no conceito de Dororidade, de Vilma Piedade (2017), é que acredito não haver uma pessoa negra razoável e sensata nesse planeta que se sinta confortável ao escrever sobre antirracismo. O motivo é simples: não se pode falar sobre antirracismo sem falar, obviamente, de racismo. E o racismo na sociedade brasileira, de onde falo com propriedade e vivência, é responsável por causar mortes (SOUZA NETO, 2021, p. 169).

Tendo em vista ações que contraponham as versões racistas institucionalizadas pela modernidade, o Intelectualismo Bolekaja, base de inspiração teórica para esta pesquisa, postula, através da reformulação de padrões avaliativos e constitutivos para a literatura africana, a retomada da oralitura africana como base elementar na construção da literatura africana. Os formuladores do CB ressaltam que

[...] a oralitura africana é importante para este empreendimento de descolonização da literatura africana, pela importante razão de que ela invoca um reservatório de valores, sensibilidades, estéticas e dores do pensamento tradicional africano e da imaginação fora das artes plásticas. Assim, ela deve servir como a base irrevogável, o ponto de partida para uma literatura africana moderna e liberada. É a raiz da qual a literatura africana moderna deve extrair o sustento (CHINWEIZU *et al.*, 1983, p. 02).

Deste modo, a oralitura – a literatura oral – é reconhecida como uma das características culturais mais fortes para os povos originários. Antes mesmo da criação da literatura, do uso da palavra escrita para a construção de imaginários, a oralitura se apresentava como uma das maneiras de transferir saberes e criar histórias nestas comunidades, além de estabelecer a conexão com a ancestralidade e reconhecer seus membros – e não apenas os livros – como verdadeiros reservatórios de poder e sabedoria. É como Hampâté Bah (2010) bem nos lembra: “na África, quando morre um ancião, é uma biblioteca que se queima”. Os colonizadores reconheciam a importância e o poder da oralitura para a manutenção e o fortalecimento destes povos e, por isso, uma das violências utilizadas durante o processo de colonização foi o ato de cortar a língua dos griots ou djélis (WA THIONG’O, 2022, *on-line*), integrantes das sociedades

africanas conhecidos como “guardiões das palavras”, responsáveis por guardarem e transmitirem os saberes de seus povos. Zeleza nos conta que

Griots, conhecidos por nomes diferentes em várias sociedades, são guardiões altamente treinados de narrativas e tradições orais. Suas recordações buscam ligar o presente com o passado, construir visões de mundo coletivas, educar os mais jovens, expressar visões políticas, e proporcionar entretenimento e prazer estético. Estudos mostram que griots tinham muitas outras funções além de serem genealogistas e historiadores; eles também eram orientadores para legislações, patronos de arte, porta-vozes, diplomatas, mediadores, intérpretes e tradutores, músicos, compositores, professores, conselheiros, guerreiros, testemunhas, cantor de rezas, e participantes de cerimônias de nomeação, iniciação, casamentos, instalações e funerais (ZELEZA, 2017, p. 04, em tradução livre).

Portadores e guardiões dos saberes, que também fazem uso da palavra para instruir, construir, inquirir, tensionar e reformular pensamentos e ações, são os professores. Em nossa jornada diária, o que dizemos e quem somos intervêm na vida dos alunos e dos companheiros que passam por nós. Somos um recipiente de histórias e aprendizados que se cruzam entre carteiras e um quadro, entre corredores, refeitórios e que extrapolam os limites da escola. Essa experiência nos leva a buscar meios e estratégias para lidar com toda essa enxurrada de gente, sentimentos, buracos; dos entraves gerados pelos aspectos sociais, econômicos, logísticos e raciais que nos atravessam, pois não somos sujeitos neutros ou pacientes apenas à espera de interação. E, para encontrar a solução, é preciso verbalizar, botar para fora, dividir as tensões e os anseios que nos consomem, principalmente os que são abalroados pelo racismo.

A inquietude gerada por este processo me fez chegar à pós-graduação, onde encontrei o meu laboratório para experimentar soluções e retornar ao lugar de onde vim: a sala de aula. Assim como em algumas filosofias africanas que falam sobre a continuidade da vida e não seu fim, acredito que estas experiências geram minhas narrativas e, por ser responsável pelas próximas gerações, eu devo retornar com o resultado desta pesquisa para a escola, onde outras vidas se apropriarão de minhas palavras, agora escritas, que ganharão por múltiplas vozes, continuidade e vida.

Por narrativa compreendo a “construção de um enunciado (expressão de si e da realidade), texto verbal ou não verbal que anuncia um enredo no qual transparece o mundo interno de seu narrador em interação com o mundo externo” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 372). Esta experiência, vivida (e vívida!) e atravessada por múltiplas intercorrências, de interseções com o passado e expectativas futuras, aspira ser revelada ao mundo. Entretanto, Souza Neto (2021, p. 169) nos faz aterrisar ao lembrar que “escrever é uma das formas de ser, de agir, de fazer e de viver a academia”, e, por isso, a sistematização e o registro destas narrativas serão importantes neste contexto.

A metodologia escolhida para esta pesquisa prevê o discurso em primeira pessoa e a amálgama entre o pesquisador e o objeto, em que um se torna indissociável do outro, tendo como propósito o real interesse pela trajetória do pesquisador e as experiências nascidas de sua relação com o que se deseja investigar (FERREIRA, 2014; SILVA-PEÑA; PAZ-MALDONADO, 2019; STASCXAK; SANTANA, 2019). Ela traz a possibilidade de retomada de uma das ferramentas que a colonialidade roubou dos povos originários: o poder de contar, partindo das nossas vivências, o entrelace surgido das relações estabelecidas em contextos desfavoráveis – e favoráveis – ao nosso discurso e, principalmente, a realidade posta diante do encontro com o racismo e as estratégias utilizadas para atravessar esta via tortuosa. Ela é importante dentro dos estudos das relações étnico-raciais, pois se apresenta como uma metodologia-chave para guiar as pesquisas neste campo, sendo suporte aos caminhos possíveis para que nossas identidades e narrativas convirjam em aprofundados estudos neste campo ao trazer o protagonismo das vozes historicamente subalternizadas e atestar a elas a validade devida na academia.

Como caminho possível para a descolonização acadêmica e mental, a narrativa autobiográfica de professores negros orchestra um grande levante decolonial ao trazer versões que desmentem o que o projeto da democracia racial em voga na educação brasileira determina ao dizer que “a Educação é um direito de todos” em território nacional, mas esconde que, na verdade, nem todos têm o direito de estar na escola. A partir de suas histórias, em que muitos passaram pela educação pública em algum momento de sua vida escolar, escancaram como essa escola pública, posta como “agregadora e multicultural”, é permeada de políticas e práticas segregadoras e eugênicas. Seus relatos desmentem ações de uma estrutura que suprimiu a existência de corpos negros como discentes e hoje celebra e exalta sua atuação, munidos fortemente pela palavra, armando-os para atuarem no desmonte de relações e práticas que visem à manutenção do racismo tanto na escola quanto na sociedade. E, finalizando, seus enredos servem de base para a formulação de uma escola mais potente, mais atuante contra as desigualdades pelas quais tiveram que passar, e desbravadora de oportunidades, que muitos de nós não tivemos acesso, como arquitetos e agentes de futuridades.

Um outro ponto importante trazido por esta perspectiva metodológica é a sondagem das experiências resultantes da relação estabelecida “com representações, crenças e valores que circulam em seu entorno, mediante uma infinidade de narrativas, que lhes são transmitidas e as que ele próprio elabora sobre o que acontece e o que lhe acontece” (PASSEGI *et al.*, 2016, p. 114). A compreensão dos vários vetores que são acionados por esta narrativa traz para o corpo da pesquisa representações holísticas do que foi vivenciado pelo pesquisador e

Essa atividade de biografização, segundo Delory-Momberger (2014), se realiza graças à capacidade que têm os indivíduos de se situarem entre o presente, o passado e o futuro. Passeggi (2014), entendendo a reflexividade autobiográfica como uma disposição humana para refletir sobre si e as experiências vividas (PASSEGI *et al.*, 2016, p. 114).

Com isso, anseio trazer minhas concepções acerca do cenário resultante da apresentação das práticas pedagógicas e das formações, pois acredito que a emocionalidade e as interlocuções com a teoria presentes nestes encontros, constituídas de versões anteriores e novas daqueles que estão nesta travessia comigo são importantes instrumentos de análise e contribuição acadêmica. E, para mim, bem como para Santos (1983, p. 18)

Aqui esta experiência é matéria prima. É ela quem transforma o que poderia ser um mero exercício acadêmico, exigido como mais um requisito da ascensão social, num anseio apaixonado de produção de conhecimento. É ela que, articulada com experiências vividas por outros negros e negras, transmutar-se-á num saber que – racional e irracionalmente – reivindico como indispensável para negros e brancos, num processo real de libertação.

Acionar a metodologia da narrativa autobiográfica nesta pesquisa é como utilizar uma agulha para trançar os diversos fios congruentes – a experiência docente, o Criticismo Bolekaja e minha narrativa sobre o racismo no processo de ensino e aprendizagem de inglês – em um propósito: o de fazer uso de nossas vozes insurgentes para a construção de uma sociedade em que povos africanos, afrodiaspóricos e indígenas possam viver em consonância com suas perspectivas culturais, e não mais sobreviver diante da hierarquização de saberes imposta pelo Ocidente.

Assumir aqui minha narrativa, com foco no atravessamento das relações étnico-raciais nas experiências de vida, de docente e do olhar discente, é ratificar o compromisso ético com essa pesquisa e, por meio da arte das palavras, transcrever minhas memórias e vivências, com a finalidade de colaborar com futuros pesquisadores que objetivam desenvolver estudos que promovam a justiça social. Segundo Silva-Peña e Paz-Maldonado (2019, p. 170, em tradução livre),

A narrativa autobiográfica nos permite, como professores educadores, rever nossa biografia em torno das injustiças sociais e, a partir daí, projetá-las para processos de formação de professores em favor da justiça social. Como diz Silva-Peña (2018), “não podemos mudar nosso passado, mas é possível olhar para ele de uma nova perspectiva para melhor viver o presente e projetá-lo para o futuro”.

A pesquisa, a teoria e a prática urgem por novas vozes formuladas com a benção de solfejos ancestrais. Meu desejo é que cada vez mais estejamos a existir por nossas vozes, sem precisar que terceiros mal-intencionados pautem a nossa existência e, para isso: Bolekaja (Venham, vamos à luta)!



## 5 ANÁLISES DOS OBJETOS

### 5.1 Apresentação

A princípio, esta pesquisa ensejava investigar as práticas pedagógicas de professores de inglês que atuam nas escolas bilíngues da SME/RJ e as estratégias de adequação diante do cenário posto pela implementação das Leis Federais n. 10.639/03 e n. 11.645/08, que obrigam que a história e as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras sejam abordadas em todas as disciplinas do currículo escolar das redes públicas e privadas. Porém, fomos atravessados pela pandemia da covid-19 e me vi obrigada a mudar de plano.

A ideia de pesquisar a atuação *in loco* destes professores não seria possível, uma vez que o ensino passou a ser remoto, condição essa que reduziu a quantidade de alunos atendidos, pois, com a exclusão digital, tornou-se visível que a maioria não dispunha de uma logística possível para assistir às aulas virtuais. Percebi que este quadro alteraria a qualidade da pesquisa e resolvi ouvir os conselhos de uma mais velha por quem tenho grande admiração, a professora Joselina Silva. Durante a minha entrevista de mestrado, ela sugeriu que eu pesquisasse as minhas ações concernentes a esta perspectiva, ou seja, minhas práticas pedagógicas que traziam as temáticas africanas e afro-brasileiras em seu conteúdo.

E assim eu fiz. Decidi trazer minha narrativa sobre duas ações pedagógicas, em que as relações étnico-raciais serviram de palco principal para o ensino de língua inglesa. A primeira se trata de uma atividade performada em uma aula, em que trago uma outra perspectiva do dia 13 de maio, conhecido por ser o dia da abolição da escravidão no Brasil. Proponho uma abordagem que descrevo como afrocentrada, pois o centro da atividade são sujeitos africanos, acompanhados por narrativas positivadas sobre eles nesta aula e, com isso, tomo distância da dor e da gnose ocidental que compõem o imaginário social sobre este momento histórico. Esta atividade foi realizada em maio de 2019, com uma turma de 2º ano do ensino fundamental do CIEP Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda, que fica localizado no bairro de Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro.

Já a segunda atividade foi desenvolvida entre outubro e novembro do mesmo ano, com duas turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos, o Peja, do CIEP Engenheiro Wagner Gaspar Emery, localizado na comunidade do Vilar Carioca, em Campo Grande. Ela se inicia na discussão do texto “Rio de Janeiro slum’s becoming Brazil tourist hotspot” (Favelas

do Rio de Janeiro estão se tornando pontos turísticos), retirado do livro *Way to go I*, livro disponibilizado pelo PNLD de 2013. Esta ação foi composta por quatro aulas que, ao final, resultou na publicação de um livro. Compreendo a abordagem nesta atividade como antirracista, uma vez que ela pretende denunciar o racismo e se aprofundar nas implicações sobre ele dentro desta atividade, além de trazer à tona possibilidades de agência diante das questões raciais postas.

O outro objeto de análise trazido por esta pesquisa são três encontros formativos promovidos pelo British Council e mediados por mim, entre agosto e setembro de 2021, na modalidade virtual, nomeados como “Práticas pedagógicas em raça e gênero no ensino de Inglês”. A intenção de trazer estas formações é observar e descrever como profissionais da educação, no campo da língua inglesa, respondem à abordagem das questões étnico-raciais na reconstrução do pensar, do estruturar e da prática docente.

Portanto, aqui contaremos com um olhar da pesquisadora sobre a execução de atividades, a resposta de discentes diante das ações propostas e as respostas de docentes sobre a formação, na readequação curricular e do fazer pedagógico a partir do que impõem as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. A intenção de trazer duas práticas em segmentos distintos e as formações é também um convite à colaboração de olhares e respostas distintas aos questionamentos gerados pela inserção destes temas no ensino da língua inglesa, tanto pela diversidade da faixa etária – crianças, adultos e adolescentes – quanto pela diferente atuação no sistema educacional – alunos e docentes.

## **5.2 Descrição e Análise das Práticas**

### **5.2.1 Ancestralidade africana na aula de língua inglesa**

A primeira atividade foi executada em uma turma de 2º ano do ensino fundamental I. Ela foi feita em uma turma bastante agitada e muito participativa, composta por 28 alunos, sendo dois deles incluídos. Por ser uma escola bilíngue da rede, ela contava com uma grade curricular diferenciada. Atendidas em turno único (das 8h da manhã às 14h30min da tarde), as turmas de educação infantil contavam com três tempos de aulas de inglês diariamente, enquanto as turmas de 1º ao 6º ano dispunham de dois tempos diários. A turma dispunha de uma professora regente, uma professora de educação física com dois tempos de 50 minutos semanais, aulas de artes com dois tempos semanais, sala de leitura com dois tempos semanais, e mais dois tempos diários de inglês.

A escola se localiza na comunidade da Moriçaba, um espaço periférico rural, pois fica no caminho entre a área rural de Rio da Prata e Vasconcelos, um sub-bairro mais urbanizado. Então, entre as casas simples, passam patos, cavalos, porcos e galinhas, e é neste espaço que as crianças convivem. A maioria delas mora próximo à escola. Porém, por ser uma escola bilíngue, e que por isso têm suas vagas muito disputadas pelos alunos da região, acaba recebendo também crianças de outras localidades e alunos que deixaram a rede privada para estudarem lá. Então o público desta UE se apresenta diverso em composição étnico-racial e poder aquisitivo.

O dia 13 de maio se aproximava e eu não queria apresentá-los à narrativa da escravidão nem à falácia da abolição da escravatura pelas mãos da princesa Isabel. Decidi então navegar no sentido contrário, partindo da costa brasileira em direção ao continente africano, com o objetivo de trazer à superfície as histórias destes homens e mulheres africanos antes de serem sequestrados e trazidos forçadamente para a América.

Durante a semana de 6 a 10 de maio, estava previsto no planejamento o conteúdo sobre membros da família. Neste período, foi trabalhado o vocabulário com exercícios orais e atividades no caderno para fixar o conteúdo. Na segunda-feira seguinte, no dia 13 de maio, resolvi continuar a abordagem sobre o conteúdo e fazer uma conexão com a data, que estava sendo estudada em algumas turmas. É comum que as UES abordem este acontecimento, pois faz parte do contexto histórico da formação de nosso país.

O problema é que a história que nos contaram, e na qual fomos formados, é falaciosa e contribui para a manutenção do imaginário sobre o europeu como benevolente e do negro como alguém digno de pena. Aprendemos que a princesa Isabel foi quem os salvou, “dando” aos negros a liberdade e, finalmente, a possibilidade de viverem suas vidas como cidadãos. Mas nos contam pouco sobre os levantes de escravizados que antecederam a abolição, como, por exemplo, a Revolta das Carrancas, ocorrida em 13 de maio de 1833 em Minas Gerais; sobre a real situação política que levou a corte portuguesa a tomar esta medida e, principalmente, sobre a criminalização da população negra no pós-abolição e a falta de políticas públicas que mantiveram, e ainda mantêm, a população negra à margem da sociedade, assim como diz Cavalleiro (2021, p. 28), pois “constata-se que a lei abolicionista não possibilitou a cidadania para a massa de ex-escravos e de seus descendentes. A partir da promulgação da lei, os ex-escravos foram segregados social e economicamente”.

Sendo assim, optei por conduzir uma conexão entre o vocabulário sobre “family members” e o imaginário sobre a ancestralidade africana, mostrando aos alunos que pessoas negras não descendem de “escravos”, como insistentemente a colonialidade conta. No dia 13, iniciei a aula relembrando o vocabulário estudado e perguntei se eles conseguiam imaginar

quais foram as primeiras pessoas responsáveis por dar início às suas famílias. As respostas só chegavam até o grau de parentesco dos avós. Disse a eles que, sendo brasileiros, todos temos parentescos com africanos ou indígenas, só não conseguimos identificar de imediato, pois essa parte de nossa história nos foi roubada. Conteí que essas pessoas, antes de serem sequestradas, tinham famílias, suas casas, moravam em cidades muito organizadas, trabalhavam, e muitos também tinham sido reis, rainhas, príncipes e princesas.

Escolhi trazer três personalidades importantes do continente africano. A primeira personalidade apresentada foi a rainha Nzinga Mbandi, do reino de Ndongo e Matamba e que hoje corresponde ao país de Angola. De acordo com Fonseca (2012, p. 123), Nzinga, batizada estrategicamente pelo catolicismo como Ana de Sousa Ginga Ambande, toma o trono de Ndongo e Matamba após a morte de seu irmão, Ngola Mbandi, que se suicidou por desgosto diante de desavenças políticas com os colonizadores portugueses. A rainha era reconhecida por suas habilidades diplomáticas, por seu planejamento estrategista e por conduzir durante 40 anos as tropas de seu reino contra o domínio português. Diferente das rainhas e princesas da Disney, comumente apresentadas no conteúdo de língua inglesa, a rainha Nzinga é real e representa uma mulher negra assumindo um lugar de poder político e militar na construção de um povo. Além disso, diferente da fragilidade, submissão e do romantismo majoritariamente apresentado diante da figura de rainhas e princesas pelo olhar ocidental, Nzinga rompe com este estereótipo, pois ela esteve à frente do exército de Ndongo e Matamba durante todo o período de resistência. Fonseca conta que

Nzinga apresentou um comportamento visto como masculino, no sentido guerreiro, transpondo o papel que mulheres tradicionalmente tinham no interior do kilombo, dedicadas aos serviços domésticos. Nzinga comandou as tropas pessoalmente e era uma excelente lutadora, tinha força física, agilidade e sabia manusear bem as armas. Talvez fossem os europeus, seus opositores, que entendiam estas atividades como parte do universo masculino. Homens e mulheres ocupavam lugares sociais distintos na Europa e na África. [...] Talvez para os Mbundo não fosse algo tão extraordinário uma mulher no campo de batalha ou ocupando posições de comando (FONSECA, 2012, p. 157).

Apresentei a eles a biografia de Nzinga e uma foto. Ficaram impressionados principalmente pela sua ação militar. Acharam engraçada a sua roupa com penas e pedras. Enquanto eu dizia que seus traços pareciam com os de muitos que estavam em sala, divergiram sobre sua estética entre achá-la feia e bonita. Falei que muitos dos nossos vieram sequestrados de Angola e plantei a semente: “Imagine só descobrir que você é descendente de uma rainha?”.

Depois, apresentei a figura de Aqualtune. A intenção, ao trazer sua biografia, foi mostrar aos alunos a história de uma princesa negra, africana e que, mesmo tendo vindo ao Brasil pela

diáspora africana, trouxe consigo a força, altivez e resiliência de suas bases. Pela historiografia, o Quilombo dos Palmares, localizado em Alagoas,

Tem sua fundação atribuída à princesa congolesa Aqualtune, mãe de um dos grandes líderes o lendário Ganga Zumba, Aqualtune era uma princesa africana filha do rei de Congo, liderava um exército de 10 mil guerreiros, mas devido a guerras entre reinos africanos foi derrotada em uma batalha, onde foi aprisionada e vendida como escrava, levada a um navio negreiro foi vendida e veio ao porto do Recife. Comprada por um dono de engenho da cana de açúcar como escrava reprodutora foi levada para região de Porto Calvo, na época sul de Pernambuco (hoje Alagoas), onde conheceu a história de resistência dos escravos da região. Nos últimos meses de gravidez organizou uma fuga junto a outros escravos para o quilombo onde sua linhagem real foi reconhecida pelos palmarinos (SANTOS, 2011 *apud* DE OLIVEIRA, 2017, p. 106).

Mostrei uma imagem de Aqualtune enquanto falava sobre ela. Enfatizei a seriedade e a força que a imagem transmitia. As crianças estranharam novamente. Alguns disseram que era “feia”, enquanto outros perguntaram o porquê de ela não estar vestida de princesa, já que era uma princesa, pois parecia mais uma “baiana”. Disse a eles que ela era princesa no reino do Kongo e, ao vir para o Brasil, por conta da colonização, teve que adequar suas vestes aos padrões coloniais, mas que não deixou de ser uma líder por causa disso. Vi alguns olhos brilharem, outros mais dispersos e outros me olhavam céticos diante de todas aquelas informações.

A terceira personalidade trazida foi a figura de Mansa Musa, o imperador malinês conhecido como o homem mais rico da história até o momento. Este foi o que mais despertou a curiosidade das crianças. De acordo com Abbou (2016, p. 03), Mansa Musa, o décimo mansa (Sultão) do Império do Mali, foi filho de Abu Bakari II, imperador conhecido por sua expedição para o continente americano no século XII e que antecedeu a chegada de Cristóvão Colombo; é também neto de Sundiata Keita, outro grande líder malinês. O imperador Mansa Musa é famoso pela expedição que realizou do Mali até Mecca principalmente pela grande distribuição de ouro que fez durante o seu percurso. Pesquisadores informam que

Quando Mansa Musa chegou ao Egito em 1324, o mithkal (unidade de peso) de ouro não foi abaixo de 25 dirhams, mas a partir daquele momento, seu valor caiu para 22. Esta situação permaneceu por 12 anos por causa da grande quantidade de ouro que eles trouxeram para o Egito e gastaram lá (LEVTIZION, 1994 *apud* ABBOU, 2016, p. 06, em tradução livre).

E não apenas isso. Sua viagem foi importante para o desenvolvimento do continente africano inteiro no comércio, na educação, na diplomacia, arquitetura, relações exteriores, tecnologia e transportes. No entanto, este evento findou também por despertar a atenção da Europa para outras formas de exploração, pois

[...] os ecos econômicos deixados pela caravana durante sua passagem pelo Cairo chegaram aos comerciantes europeus, e motivou as forças marítimas europeias a enviar expedições para explorar as costas ocidentais da África procurando a fonte de

ouro. O estabelecimento de contatos diretos com os povos da África Ocidental para comercial no início se desenvolveu para o comércio de seres humanos sob o chamado tráfico transatlântico de escravos, que durou três séculos e causou uma perda de cerca de vinte milhões de africanos, todos enviados para serem vendidos no Américas para trabalhar em minas e plantações. Após a abolição do tráfico de escravos, os europeus adotaram uma nova estratégia baseada em uma exploração intensiva de recursos. Então, na última fase da presença europeia na África, eles decidiram sua partilha e o estabelecimento do domínio colonial (LEVTIZION, 1994 *apud* ABBOU, 2016, p. 11, em tradução livre).

Ao tomarem conhecimento sobre o fato de um homem negro e africano ser reconhecido como o homem mais rico do mundo, muitos perguntaram se ele ainda estava vivo, se a família dele ainda era rica ou se ainda havia muito ouro por onde ele passou. A imagem que se tem de Mansa Musa vem de uma pintura divulgada por alguns autores e não é muito fiel ao real, o que, ao ser exibida, os distanciou da possibilidade de criação do imaginário sobre ele a partir do estímulo visual. Porém, sua história é extremamente poderosa e foi suficiente para dar ignição à atividade, que teve um desdobramento a partir da questão: imagine se você pudesse conhecer quais foram as primeiras pessoas de sua família. Será que foram reis, rainhas, princesas, professores, arquitetos? Seriam africanos ou indígenas brasileiros? Como seria a sua vida hoje se você soubesse quem eles foram?

Partindo desta inquietação, pedi que fizessem um desenho sobre o cenário proposto. Não foi fácil para eles criarem tendo como ponto de partida uma concepção histórica com a qual não tinham familiaridade. Tive que explicar em torno de três vezes a atividade até que entendessem o objetivo. Parece que eles levaram um tempo para construir um imaginário diante daquelas novas informações, inclusive pela falta de eco destas em outros espaços. Aquele discurso só vinha daquela aula, e não dos livros que eles consomem, dos desenhos que assistem, das imagens exibidas na televisão ou das histórias que costumam ouvir em casa, principalmente porque muitos vêm de uma perspectiva de escassez. Construir imagens e um imaginário que subvertam a ordem racial e social imposta requer muitos estímulos (visuais, auditivos, físicos), exercícios de abstração, frequência de exposição a estas imagens para naturalizá-las, pois a naturalização “é uma estratégia representacional que visa fixar a diferença” (HALL, 2016, p. 171); criando assim a possibilidade de materialização desta nova perspectiva que está sendo apresentada, e por isso se torna tão importante o letramento visual (FERREIRA, 2012).

Percebi que, para a maioria, a ideia de uma realeza nos moldes europeus é a que habita o imaginário sobre quem pode ser rei ou rainha. Alunos negros e brancos desenharam seus antecessores como reis e rainhas brancas, no estilo que é veiculado pelas obras da Disney, inclusive mimetizando os padrões de castelos europeus.

Duas alunas desenharam seus ancestrais como agricultores, descritos por elas como “donos de fazenda”. Eram duas meninas pardas que têm parentes nordestinos.

Mas os trabalhos que me chamaram muita atenção foram os de duas meninas gêmeas. As duas desenharam sua tataravó que era benzedeira. Elas trouxeram a singularidade de suas histórias e a conexão com a sua ancestralidade. Desenharam os saberes ancestrais que não se aprendem na escola. Convocaram suas histórias familiares e sua essência. Conectaram-se com o conteúdo da aula e, embebidas das narrativas de suas memórias afro-pindorâmicas, responderam à atividade proposta.

As outras crianças ficaram curiosas para saber o que era uma benzedeira e o que ela fazia. As meninas explicaram dizendo que ela “usava ervas como remédio e fazia orações para curar as pessoas”, e eu complementei que a cura por meio do uso de recursos naturais (ervas, pedras, minerais, água e resíduos de origem animal) era uma atividade proveniente das culturas originárias, como os povos africanos e indígenas.

Os desenhos foram colados em um cartaz que ficou fixado no corredor da sala deles, assim como a experiência se fixou em minha memória.

#### 5.2.1.1 Análise da atividade

Descolonizar e decolonizar-se, assim como traz Oliveira (2016), não são tarefas fáceis. Para nós, pesquisadores que atuamos nestas perspectivas, lutamos por aguçar permanentemente o olhar crítico diante das narrativas e práticas ocidentais que foram internalizadas pela sociedade. Porém, este processo de desconstrução ainda está muito distante de ser homogeneizado e absorvido pela maioria da população, inclusive pelas instituições que a compõem, como a escola, tal qual nos explica Gutiérrez, ao dizer que

[...] o sistema escolar, de qualquer sociedade, é o reflexo fiel da política e da ideologia dos grupos governantes e dos partidos políticos no poder. Se uma sociedade evolui, o sistema educacional tende a evoluir com ela; se uma sociedade entra em crise, muito rapidamente a escola refletirá essa mesma crise (GUTIÉRREZ, 1988 *apud* SOUZA, 2022, p. 68).

E, levando em conta as questões trazidas pela ruptura epistemológica com a colonialidade no campo da LI trazida por esta pesquisa, aplicar esta atividade dentro do contexto de uma escola bilíngue performa como uma ação extremamente política. Primeiramente, diante da organização curricular desta escola. Ela, diferente das outras unidades da rede, integra a língua inglesa à grade escolar com 2 tempos, de 50 minutos cada, diariamente, enquanto as unidades não bilíngues acessam 2 tempos semanalmente. Consequentemente o

volume de informações, valores e narrativas disseminado sobre a cultura proveniente do norte global será muito maior. As escolas deste projeto contavam inclusive com um material diferenciado, que era produzido pela Learning Factory, empresa ligada à Cultura Inglesa e, mesmo que fosse composto também por personagens negras, não abordava a questão racial no contexto de negro-vida.

Ademais, outro agravante é como se dá o ensino bilíngue no Brasil. Apenas em julho de 2020 o “Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (Parecer CNE/CEB n. 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020)” (EDUCAÇÃO BRAND CONTENT, 2021, *on-line*). Este documento traz orientações e normatizações sobre a organização de escolas bilíngues e plurilíngues em âmbito nacional, da formação docente necessária para atuar nestas unidades, dos parâmetros de proficiência a serem alcançados na língua inglesa pelos alunos, além de diretrizes para o PNLD e para a BNCC. Deste modo, a educação bilíngue anterior a 2021 funcionava pelos moldes das instituições privadas eurocêntricas atuantes no mercado do ensino de LI no Brasil como a Cultura Inglesa, comprada pela Fundação Lemann em 2017. O padrão desta educação bilíngue, não diferente das escolas regulares, atendia aos padrões normativos destas instituições neoliberais.

O próximo ponto a ser investigado é sobre a subjetividade dos professores empregada no cenário trazido por esta atividade. Pela necessidade maior de atendimento ao quadro curricular de LI, esta escola bilíngue precisa de oito docentes do idioma para preencher a demanda curricular, o que a diferencia também das escolas regulares, que têm aproximadamente até três docentes em cada UEE, como vimos anteriormente. O que pode ser visto neste contexto é que a identidade racial do docente vai afetar a sua atuação em sala. Dentre o quadro de professores de LI que atuava nesta unidade, apenas duas professoras eram reconhecidas fenotipicamente como negras (eu e mais uma). A identidade racial branca, sendo então a mais presente entre os docentes, vai empregar sua marca nas relações estabelecidas entre o professor e o aluno. Um fato frequente é que este docente branco não problematiza a ausência da tratativa sobre as questões raciais no currículo. E não se trata de um caso isolado, uma vez que

Pesquisadores que exploraram as questões da raça dos professores no ensino da língua inglesa têm argumentado que muitos professores monolíngues brancos de LI incorporam os valores eurocêntricos, perpetuando inconscientemente o status quo e desigualdade já existente para os ELs (Doorn & Schumm, 2013; Flores & Rosa, 2015; Motha; 2006; Taylor, 2006). Alguns têm demonstrado os modos pelos quais as perspectivas da cegueira racial resultantes do privilégio branco obscurecem as questões de poder, consequentemente assegurando hierarquias raciais e linguísticas (Lee & Simon-Maeda, 2006); assim, muitos também argumentaram que há uma necessidade urgente de convocar os professores brancos para quebrar suas suposições



que podem prejudicar os ELs e seus estudantes (Assaf, Garza, & Batt, 2010; Walker-Dalhouse, Sanders, & Dalhouse, 2009) (SHIM, 2019, p. 01, em tradução livre).

Portanto, se eles se fazem de cegos diante da hierarquia racial, normalizam o discurso de “somos todos iguais”; e, se somos todos iguais, não há supremacia de uns e subjugamento de outros e, por fim, não há racismo e nem este interferindo na sociedade e muito menos no ensino de inglês.

Não é garantido também que professores negros trarão esta temática no conteúdo pelo fato de serem negros, uma vez que Akbar já nos mostrou que pessoas negras também podem ser captadas por transtornos de identidade advindos do racismo e, com isso, se abster do letramento racial. O que irá balizar, o que poderá encaminhar estes sujeitos à identificação destas ausências e implementação responsável destas temáticas é a formação de todos estes professores em relações étnico-raciais e outras perspectivas que tragam estes sujeitos, que são anulados pelo pensamento colonial, no centro do aprendizado. Além disso, é necessário que a questão da branquitude seja estudada, pois, por vezes, lidar com as questões antirracistas direciona o foco das ações e anseia por respostas de sujeitos negros e indígenas, e não questiona o papel do branco neste processo, pois

Eu me pergunto quantos outros professores brancos de inglês, muitas vezes em nome da justiça racial, usam somente a raça sobre pessoas de cor através da escolha e do ensino de textos que celebram multiculturalismo, mas deixando a supremacia branca inalterada. É importante incluir diversos autores e vozes, mas os brancos também têm que fazer um encontro crítico com a nossa raça, também, se esperamos compreender melhor as condições em vigor de supremacia branca e se engajar no antirracismo (TANNER, 2019, p. 191, em tradução livre).

Uma das perspectivas possíveis a ser implementada para desvio do olhar colonial, e invocada por esta atividade, é a afrocentricidade. Asante (2017, p.20) defende que a “Afrocentricidade é o processo da educação que busca localizar ou realocar o fenômeno e as pessoas africanas dentro do contexto histórico africano e agência cultural”. Ela não é contrária ao Eurocentrismo e não opera de maneira etnocêntrica, que pressupõe a assunção de sua narrativa como universal e supremacista, enquanto oprime e degrada as outras culturas. Ela não lida com a colonialidade, uma vez que o foco é a valorização da história, da cultura e, consequentemente, dos sujeitos africanos. Portanto, classifico esta atividade como afrocêntrica, pois o ponto principal é a conexão com as narrativas pessoais de antepassados de meus alunos, bem como as narrativas ancestrais de personagens reais da História Africana, dispensando atenção às dores ou narrativas ocidentais acerca da abolição da escravidão. Ela pressupõe a valorização da construção identitária por bases africanas e demarca como ponto principal o protagonismo histórico negro pela agência destes sujeitos africanos, demarcando a África como ponto de partida para se pensar estas pessoas, e não o 13 de maio no Brasil.

Mesmo que a Afrocentricidade não seja determinada como uma perspectiva decolonial, já que assumir a decolonialidade implica em contrapor a colonialidade, compreendo a sua adoção no ensino de língua inglesa como uma ação decolonial. Observo que, ao ensinar inglês, há no cerne desta atividade uma expectativa colonial do que vai estar presente no conteúdo, no material, nas imagens e sotaques que serão encontrados, o que, inclusive, descreve a estranheza de alguns alunos ao me verem, enquanto professora deste idioma, abordando africanos e História da África em uma aula de inglês. E estas crianças não nasceram racistas. No entanto, elas nascem em um sistema que é organizado dentro de uma lógica racista e colonial. Ao entrarem em contato com o outro, ao longo de sua existência, essa visão de mundo que estrutura a sociedade vai moldando também o pensamento e, por conseguinte, o seu comportamento. O seu imaginário passa a ser configurado a partir do que esta sociedade impõe e não é este – o conteúdo sobre África nas aulas de inglês – que ela está acostumada a lidar. Sendo assim, nas aulas de inglês é esperado encontrar imagens de pessoas brancas, de bandeiras de países do norte global, dos sotaques britânicos e americanos.

Ao retirar de cena estes sujeitos do norte global e seus valores e imprimir a afrocentricidade, trazendo narrativas, imagens, sotaques africanos, latinos ou asiáticos positivados no ensino de língua inglesa, estamos utilizando essa perspectiva como ferramenta decolonial de fratura com essa expectativa colonial construída. No ensino de um idioma altamente colonial, sua presença e seu movimento agem como uma chave para o giro decolonial.

Apresentar Mansa Musa, Nzinga Mbandi e Aqualtune em minha aula possibilita que os alunos negros tomem conhecimento de personagens que vão alimentar o imaginário e a reconstrução de identidade negra positiva, interrompendo o processo de alienação de si; enquanto será importante para os alunos não negros desenvolverem a ideia de que há outras possibilidades positivas de ser e estar no mundo, e que estas não passam pelo crivo colonial brancocêntrico, além de transgredir à expectativa colonial construída sobre o ensino de LI.

Por fim, saliento que estas personagens são extremamente importantes para observarmos como estas narrativas e todo o contexto social, econômico e valorativo residente no cenário de seus acontecimentos históricos nos mostram que Bolekaja esteve em ação mesmo antes de ser teorizado nos anos 1970. Ir à luta em comunidade sempre foi requisito indispensável à sobrevivência africana desde a chegada dos colonizadores. Nunca houve redenção à colonialidade, e sim estratégias de combate à alienação, à assimilação cultural e construção de uma sociedade africana, feita por sujeitos africanos e para sujeitos africanos.

### 5.2.2 Espaços reais: por nossas vozes e afetos

“Espaços reais: por nossas vozes e afetos” toma vida pelas mãos dos alunos das turmas 161 e 162 do PEJA, que é oferecido no turno noturno, pela UE CIEP Engenheiro Wagner Gaspar Emery, localizado na comunidade do Vilar Carioca, bairro de Campo Grande, município do Rio de Janeiro.

O público atendido pela escola é majoritariamente negro e a faixa etária varia dos 15 aos 80 anos. Grande parte dos alunos trabalha em horário integral, busca neste segmento a possibilidade de completar os estudos e alcançar melhores oportunidades de trabalho. Temos também muitos idosos como alunos, que encontram na escola o seu único espaço de autovalorização e socialização. Como esta é uma das poucas UEs que atendem o PEJA noturno na região, a escola recebe muitos alunos das comunidades próximas. As turmas são atendidas semanalmente pelos professores de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História, Música, Educação Física, e Inglês com dois tempos às sextas-feiras. A atividade descrita foi executada em três aulas e a publicação do livro só foi feita em janeiro de 2021, com o apoio da bolsa de estudos que recebi do Centro de Formação de Professores Escola Paulo Freire, órgão pertencente à SME/RJ.

Este projeto se iniciou com incômodos surgidos diante da leitura de um texto de língua inglesa encontrado no livro do PNLD *Way to go*, vol. I de 2013. O texto, intitulado “Rio de Janeiro slum’s becoming Brazil tourist hotspot”, apresenta um recorte do texto principal, uma reportagem<sup>17</sup> publicada no jornal *The Seattle Times* em 29 de junho de 2012. Ele traz uma descrição do crescimento das atividades turísticas nas favelas do Rio de Janeiro, espaços estes que, segundo o texto, “têm reputação de serem aglomerados, pela pobreza paralisante e confrontos entre quadrilhas de drogas e a polícia” (DERMOTT, 2012, em tradução livre). Diz ainda que os turistas vão para ficar poucas horas e buscam estes lugares para ter acesso a atividades diferenciadas ou passar apenas uma noite.

Resolvi levar aos alunos o texto para trabalharmos a interpretação e o vocabulário. Queria observar a recepção daquelas informações para eles, alunos oriundos de uma região periférica e repleta de favelas, e avaliar como estes estereótipos disseminados pela colonialidade sobre os espaços periféricos chegam até eles. Neste dia, eu fiz a leitura e trabalhamos com um glossário no quadro auxiliando a compreensão e a tradução do texto.

---

<sup>17</sup> Brazil’s newest tourist attraction: Slums of Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.seattletimes.com/life/travel/brazils-newest-tourist-attraction-slums-of-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 12 out. 2022.

Fizemos exercícios de fixação e interpretação. Não surgiram perguntas ou qualquer estranheza sobre o que estava sendo falado ali.

Na aula seguinte, em uma atividade de roda de conversa e embebida da teoria sobre letramento racial crítico<sup>18</sup>, decidi voltar com o mesmo texto e lancei a pergunta incendiária:

Imaginem-se como moradores desta comunidade. Como vocês veriam estas atividades sendo executadas no espaço onde vocês vivem e sendo descritas desta maneira?

Voltamos ao glossário para relembrar os adjetivos utilizados pelo jornalista. “Pobreza paralisante” e “cheio”. Lembrei a eles como esta atividade é executada nas comunidades: as empresas de turismo escolhem carros parecidos com os utilizados em safáris no continente africano e sobem as comunidades com os turistas, majoritariamente brancos, fotografando e filmando as pessoas, que sequer autorizaram sua exposição. Tensionei mais uma vez ao questionar:

- Quem lucra com a exploração deste espaço periférico?
- Como esta ação reverbera entre os que vivem neste espaço?

Iniciou-se a indignação. Muitos disseram que não eram bichos para serem filmados e fotografados como algo “exótico”. Alguns alunos também disseram que muitos turistas gostam destes espaços apenas para passeio, mas que a maioria deles não moraria lá. Um aluno perguntou o porquê de apenas as comunidades da Zona Sul serem consideradas aptas para o turismo, diferente da visão das comunidades da Zona Oeste, como o Vilar Carioca.

Expliquei a eles um pouco sobre a formação das favelas no Rio de Janeiro. Pedi que observassem bem qual é a etnia predominante neste espaço e expliquei o motivo deste fato, pois aqui muitas favelas do Rio resultam da omissão do Estado em planejar, estruturar e abrigar a população negra do período pós-abolição e imigrantes nordestinos que mantinha sua rotina naquela região, como a Mangueira e a Providência.

Sobre o fato destes turistas europeus – e brancos – subirem o morro para conferir o “exotismo” daquele espaço, recorri ao contexto dos zoológicos humanos, que funcionaram na Europa e nos Estados Unidos até meados da década de 1950. Também conhecidos como “grandes exposições universais”,

---

<sup>18</sup> Segundo Ferreira (2019, p. 03), “Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...] o letramento racial crítico possibilita que a professora e o professor reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que seus alunos/os tenham consciência de sua própria identidade racial”.

[...] eram espetáculos humilhantes da diferença, da pressuposta diversidade racial, e dividiam os humanos colocados em exibição entre “exóticos”, “selvagens” e “aberrações”; promoviam o encontro entre os povos considerados primitivos e o autoproclamado mundo civilizado, num imenso espaço minuciosa e racionalmente pensado, construído e organizado. As pessoas que compunham os grupos exibidos eram vistas como tipos, personagens estereotipados. Na maioria das vezes expostos junto a animais, os humanos em exibição naqueles cenários não apenas representavam a atividade imperial das grandes nações ocidentais, como, de uma forma perturbadora, muitos eram ali colocados para chamar atenção para a linha tênue e nebulosa que supostamente os separava dos macacos (KOUTSOUKOS, 2020, p. 30).

Deste modo, este tipo de atividade transforma um espaço, que é o lar de grande parte das pessoas que trafegam por ali, em um espetáculo racista a céu aberto e que nutre os anseios coloniais e imperialistas dos que buscam este tipo de passeio. Lucram com exploração de uma pobreza recreativa e ratificam o racismo estrutural ao alimentarem um imaginário social com a estereotipação da população e do local.

Sobre a ideia destas comunidades como espaços possíveis para a exploração turística, acredito que isso se deve a uma perspectiva de construção dos pontos turísticos, pois essas comunidades costumam estar no entorno de praias e locais famosos, como o Pão de Açúcar e o Cristo Redentor, e isso colabora com a possibilidade de receberem mais recursos, inclusive da iniciativa privada, para o desenvolvimento destas atividades. Porém, acredito também que as comunidades distantes deste padrão possam ter seus espaços transformados por uma boa reestruturação paisagística, por exemplo, a fim de contemplar seus moradores com belos espaços de lazer, mas sabemos que isso cabe às secretarias de desenvolvimento e infraestrutura locais para investirem na melhora da qualidade de vida da população suburbana.

Por último, fui questionada por um aluno sobre o porquê de estar abordando estas problemáticas se eu era professora de inglês. Expliquei a ele que o problema racial atravessa a vida de todas as pessoas do mundo, principalmente no Brasil, onde o racismo estrutura a sociedade. Como exemplo, pedi que ele observasse a etnia que corresponde a maior quantidade das pessoas que vivem em situação de rua, das pessoas que residem em bairros pobres ou fazem uso dos serviços públicos de saúde, e comparasse com os que fazem uso da rede particular e os moradores da zona sul. Desta forma, assim como o racismo, ainda que evidente, é camuflado na hierarquia lida apenas como social na qual fomos formatados, vai se refletir na escola. Por isso, para além de uma legislação que eu devo cumprir, vejo também como obrigatório tomar partido desta discussão, pois ela me afetava primeiramente como pessoa, por eu ser uma mulher negra e periférica; segundo, porque há uma população negra em todo o mundo, que se encontra e conversa em todos os idiomas possíveis, e terceiro, porque não há como saber de toda a desestrutura causada pelo racismo e me manter indiferente. A tomada de consciência sobre o

que o racismo nos causa aciona em mim o desejo e o movimento de combate a ele, pois não consigo conceber passar uma vida inteira apenas sobrevivendo; precisamos viver.

Fui para a casa reflexiva sobre as discussões traçadas ali, sobre os questionamentos que brotaram diante da falácia colonial descortinada por uma visão descolonial do texto e percebi que só veio à superfície a perspectiva colonizada e destruída pela colonialidade daquele espaço. Onde estavam as vozes dos sujeitos que são nascidos naquele espaço? Onde estão as narrativas positivas sobre aquele lugar e as vivências construídas ali?

Tudo isso me fez buscar outras histórias que pudessem transgredir e ressignificar essa identidade suburbana, majoritariamente negra e periférica que a colonialidade construiu pelas vozes ocidentalizadas sobre estes sujeitos.

Recorri aos meus chegados, àqueles que me trazem sabedoria diante de um copo de cerveja, entre uma conversa fiada e outra, na elaboração de devaneios sobre a vida suburbana, durante as extensas viagens de trem da estação de Campo Grande até a Central do Brasil. Philippe Valentim então se apresentou como parceiro ao ser convocado para esta missão. Homem negro, periférico, escritor, professor de História e um dos criadores do Rolé Literário, ele é conhecido por seus textos compartilhados nas redes sociais repletos de afeto, humor, religiosidade, gambiarras e da vivência suburbana. Propus a ele oferecer uma oficina de escrita literária suburbana para os meus alunos. Pedi que dividisse conosco um pouco da história dos subúrbios do Rio de Janeiro, sobre narrativas afetivas das vivências que só um morador de Santa Cruz, Cosmos ou Madureira conhecem; e convidasse nossos alunos do PEJA a escreverem sobre suas vozes a respeito daquele espaço, de sua essência e do que realmente acreditam ser o subúrbio.

Foi então que em 18 de outubro de 2019, Philippe esteve em nossa UE para promover a oficina de escrita literária sobre literatura periférica para as turmas 161 e 162 do nosso PEJA. Ele iniciou sua fala com um contexto histórico sobre os subúrbios no Rio de Janeiro. Depois lançou aos nossos ouvidos o samba “33 destinos de D. Pedro II” da GRES Em cima da Hora, cuja letra remete à vida de quem precisa passar por muitas estações de trem para ganhar o pão de cada dia. Logo após, apresentou alguns textos de Vitor Almeida, André Gabeh, Leandro Leal e Sérgio Vaz que versam sobre o quanto de afeto que reside nas miudezas de uma vida suburbana. Trouxe a decoração das biroskas de balcão, a alegria dos erês nas praças, dos mais velhos que saem para comprar pão e retornam no dia seguinte, pois foram capturados pelo samba que rolava na esquina; as festas de aniversário comemoradas pelas famílias extensivas formadas pelas longas e diárias viagens de trem e ônibus, a beleza da arquitetura das estações de trem de Marechal Hermes e da Vila Militar, as promoções das lojinhas de roupas em

Madureira... enfim, todo o universo que destoa dos discursos propagados pelo Estado ou pelos meios de comunicação sobre a periferia.

Os alunos folheavam os livros enquanto Philipe falava, como se estivessem internalizando tudo o que circulava ali. Risos, comentários e flertes com os conteúdos transitavam entre as energias naquela sala. Ao fim da fala do escritor, solicitei então que, a partir do que havia sido dividido, compusessem textos sobre o seu lugar especial no bairro ou alguma situação que tenha lhes marcado naquela localidade.

Duas semanas depois os textos foram entregues. Recebi-os com um misto de alegria e dúvida, pois os alunos realmente investiram na escrita e trouxeram suas vozes para o que há de mais precioso no subúrbio: o(a) suburbano(a). É ele(a) quem constrói laços afetivos, quem forma e transforma aquele espaço demarcado pela classe dominante como atrasado, distante e pobre. É ele(a) quem enche de sentido e de vida, nos aproxima da realidade sem deixar de lado a denúncia do descaso governamental.

Os textos ficaram incríveis. Falaram de histórias de professores que ofereciam oficinas voluntárias na praça do bairro e sobre aquelas revigorantes conversas com amigos sentados à beira da calçada. Outra aluna contou sobre uma barraca de frutas e legumes que fica aberta até meia-noite na estação de trem e que oferece aos moradores daquela localidade uma comodidade só reconhecida na Zona Sul, com os mercados 24 horas. Surgiram denúncias sobre a violência e o descaso com a manutenção do território, o que impossibilita muitas vezes o lazer dos moradores. A beleza das flores que aparecem nas estações de trem esteve presente, bem como as muitas promoções, de alimentos a roupas, que encontramos dentro e fora delas. Teve também a vizinha fofqueira (quem não tem uma?) que não devolve as bolas das crianças e os símbolos religiosos, como as igrejas presentes na região. Compartilhei com Philippe e Júlia Nunes, que é professora de artes e trabalhava comigo na E.M. Yólis da Silva, o resultado da oficina. Fiquei pensando o que faria com os textos, pois havia sido uma linda experiência. Os alunos inclusive solicitaram que Philippe retornasse à UE para dar outra oficina. Todo aquele trabalho valia muito mais que um simples conceito no boletim.

Neste mesmo período eu havia passado por uma experiência muito bacana que foi a de publicar um texto em um livro. Fui indicada pela psicóloga Letícia Alvarenga a me unir às autoras do livro *Nós por Nós*, que foi organizado em 2019 e publicado pela Editora Conquista no ano de 2021. Aquela experiência foi muito importante para a construção de uma identidade plural, de me descobrir escritora e, com isso, expandir a minha pulsão palmarina<sup>19</sup> ao

---

<sup>19</sup> Por Veiga (2019, p. 04), “a pulsão palmarina, cujo nome faz referência a Zumbi dos Palmares, é o desejo de ser africano e livre. Livre das engrenagens coloniais que nos mantêm presos a um esquema sociopolítico que nos

potencializar minhas habilidades e me libertar do jugo colonial de ser apenas um corpo a serviço do Estado, pois, como bem diz Manoel de Barros, “Perdoai, mas eu preciso ser Outros.”. Para mim, foi muito importante me permitir assumir outros papéis sociais e eu pensei em reverberar esta sensação em meus alunos.

Dividi com eles então o meu desejo de unir aqueles textos em um livro a ser publicado. Os alunos se empolgaram. Mais textos foram surgindo. Inclusive eu escrevi um deles, pois achei importante estar organicamente neste movimento. Philippe e Júlia toparam me acompanhar nesta empreitada. Philippe me ajudou na organização dos textos e Júlia contribuiu generosamente com a diagramação e ilustração.

Mas 2019 terminou e no início de 2020 veio a pandemia. Além do distanciamento social obrigatório, vieram também as mudanças das relações escolares. Do presencial migramos para a modalidade de atendimento virtual, o que nos distanciou duas vezes mais, visto que a exclusão digital ficou evidente neste momento. Muitos alunos não tinham como acessar as aulas virtuais pela falta da logística adequada e necessária para acompanhar os estudos. Como no PEJA o calendário é diferente, estas turmas também se formaram e acabei perdendo a proximidade com alguns alunos que participaram do projeto. As redes sociais se tornaram importantes neste momento, pois foram as únicas formas de manutenção de contato com eles.

Para materializar o sonho, eu precisava de dinheiro. Não é fácil publicar de forma independente. Requer investimento financeiro; investimento esse que eu sabia que a escola pública não dispunha. Passado o ano de 2020, tentei a bolsa de estudos da escola de formação Paulo Freire, órgão formativo da SME/RJ. Fui então contemplada com uma bolsa de janeiro a dezembro, o que possibilitou a publicação da obra. Fiz questão de que fosse feito com qualidade, pois meus alunos mereciam um livro com uma estética bonita. Depois de todas estas etapas, nasceu, então, em janeiro de 2021, a obra *Espaços reais: por nossas vozes e afetos*, livro organizado por mim e Philippe Valentim, com ilustrações de Júlia Nunes e escrito em coautoria com os alunos das turmas 161 e 162 do PEJA do CIEP Engenheiro Wagner Gaspar Emery.

---

adoece, nos mata, nos afasta da realidade do que somos, nos afasta do sentido africano do que significa ser humano: “Ser humano é ser um espírito em contato constante com os poderes espirituais que habitam o invisível, é ser expressão singular da infinitude e da força do divino” (NOBLES, 2009, p. 292).



### 5.2.2.1 Análise da atividade

Uma das finalidades de propor esta atividade neste segmento é a de despertar jovens e adultos para a importância de serem atores no combate ao racismo, presente em todas as esferas de nossa sociedade. É também fazê-los tomar consciência de que essas relações de poder, hierarquia, invisibilização, alienação e assimilação se estabelecem em um microcosmo, e que estes refletem o *modus operandi* estabelecido no macrocosmo.

Essa prática é categorizada como antirracista. Por antirracismo, compreendo qualquer ideologia, ação, política e desejo que vise ao combate ao racismo. É compreender que a experiência de ser negro no Brasil é agressivamente singular e desmente o discurso de “somos todos iguais”. É tomar ciência de que, para a população negra, a educação nunca foi vista ou permitida como prioridade, como bem prega a legislação. É reconfigurar a vida mirando estabelecer relações com o mundo que não corroborem com o racismo, como observar o que você consome pelos meios de comunicação, marcas, ou até mesmo as pessoas com quem você se relaciona. Ser antirracista “significa entender que a linguagem também é carregada de valores sociais e que, por isso, é preciso utilizá-la de maneira crítica” (RIBEIRO, 2019, p. 39). É também, muitas vezes, ser lido como “o chato”, pois é aquele que não se cala quando o racismo se apresenta, ferindo, matando ou mutilando vidas negras. Para brancos, é “desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo”, “criar espaços, sobretudo em lugares onde pessoas negras não possam acessar” (p. 36), é rever-se enquanto privilegiado por um sistema que não o racializa em detrimento de não brancos e, principalmente, que ele é responsável pela desconstrução deste paradigma desestruturante de nossa sociedade.

O antirracismo emerge nesta atividade ao ser a chave conceitual que vai abrir as portas, por meio das palavras, para escancarar o racismo presente no discurso do texto e promover ações que contraponham estes valores. Vitor nos diz que é

[...] importante ressaltar que uma educação para as relações étnico-raciais, firmada em práticas pedagógicas antirracistas, deve ser pensada para todos os sujeitos da educação, incluindo professores e estudantes, de todos os pertencimentos étnico-raciais, uma vez que, segundo Gomes (2010, p. 73), “os outros grupos étnico-raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança” (VITOR, 2021, p. 125).

A atividade se inicia com a leitura do texto através da visão do jornalista europeu sobre o turismo nas favelas. Ao trabalhar o vocabulário e a interpretação, traduzindo o que foi escrito por ele, levo os alunos a entrarem em contato com o que a colonialidade concebe – e naturaliza – o espaço periférico e seus sujeitos. O racismo estrutural, neste momento, foi tão forte que os

alunos sequer questionaram aquelas informações, postas pelo jornalista como verdades sobre aquele lugar sobre aquelas pessoas.

O antirracismo se apresentou quando propus, em outra aula, a leitura embasada por premissas do letramento racial crítico diante do racismo presente no texto e na primeira reação dos alunos após a leitura. Refazer o processo, agora no papel dos moradores daquele espaço, trouxe outro sentido, inclusive questionando aquelas realidades postas pelo jornalista. Com o apoio das explanações sobre as diversas facetas do racismo presentes naquele cenário (como sobre os zoológicos humanos) e que neste momento foi um elemento essencial para a composição do cenário, o ódio – que pode ser pedagógico em determinados momentos, advindo do despertar do afrosurto, veio à tona, proporcionando a eles um letramento racial crítico sobre aquela situação. Então o antirracismo se perfaz pela denúncia do racismo, a tomada de consciência e postura antirracista diante do racismo exposto.

O racismo também faz morada na estranheza do aluno que questionou o porquê da abordagem das relações étnico-raciais em uma aula de língua inglesa. Assim como os alunos mais novos estranharam o fato de serem apresentados à realeza africana no ensino de língua inglesa, alunos adultos também serão sequestrados pela expectativa colonial diante da construção do currículo desta língua ao longo da história, pois, para eles

[...] o inglês ainda é ensinado como uma língua dos países do “círculo central”, baseado quase que exclusivamente na variante de inglês padrão britânico ou americano, através de livros didáticos “sem alma”, muito parecidos entre si, recheados de personagens e tópicos culturais desses locais e, para efeitos comerciais, higienizados e anestesiados socialmente (AKBARI, 2008; GRAY, 2002) (SIQUEIRA, 2012, p. 319).

Sendo assim, mais uma vez, o letramento racial crítico vai ser uma ferramenta importante ao longo dessa produção, proporcionando aos alunos a reconfiguração de seu imaginário e subjetividade sobre o que é aprender língua inglesa. Ensinar sobre racismo se faz necessário para que os alunos compreendam a implicação estrutural deste na formação de nossa sociedade, para que tomem ciência sobre os posicionamentos que devemos tomar diante de sua ação em nossas vidas e, no cenário desta análise, de que formas ele está presente e é acionado no ensino de língua inglesa.

Nas crianças, o afeto se apresenta pela troca do abraço, do afago, pela oferta de cuidado com eles ao terem seus cabelos crespos penteados pelos docentes, como Cavalleiro (2012) nos conta. Para o adulto, que muitas vezes tem sua identidade suprimida pelas urgências da sobrevivência, como pagar contas, alimentar, vestir sua família e proporcionar segurança; o afeto é posto à margem, inclusive obrigando-o a não sentir, pois muitas vezes ele ou ela passam a se ver apenas como um objeto ambulante a serviço do Estado e abstraem a informação de que

ali há um sujeito com sonhos, memórias e talentos a serem desenvolvidos e compartilhados. Ele urge por reconhecimento, acolhimento de sua comunidade e de valorização pelo que faz e por ser quem é. O afeto, portanto, é, para o segmento do PEJA, uma ferramenta pedagógica neste sentido, tendo em vista o desenvolvimento holístico destes alunos, não os reduzindo a apenas uma identidade ou um único propósito de vida.

O letramento racial afetivo também esteve presente no enfoque dado à valorização dos e das discentes pelo viés da representatividade. O uso da afetividade como agência, que Satyro (2021, p. 14) descreve como a experiência resultante do “reconhecimento e apreciação do papel da afetividade”, nesta ação se faz presente no objetivo de publicação dos textos, pela compreensão da importância da representatividade destes alunos como produtores de saberes sobre a sua comunidade, o compartilhamento das palavras construídas por eles sobre ela. Os alunos, com autores, se tornam protagonistas na definição do seu espaço em molduras distantes das construídas pela visão colonial dos espaços periféricos, além de imprimirem suas experiências e memórias pessoais na escrita. O ato de valorização deles como pessoas de múltiplas e afirmativas atuações se constitui como a materialização deste letramento.

A Educação de Jovens e Adultos, segmento parido da luta de Paulo Freire pela educação brasileira, é estigmatizado pelo discurso do senso comum e negligenciado pelas políticas públicas (SATYRO, 2021), correndo inclusive o risco de ser extinto. Em São Paulo, por exemplo, há pouco tempo, foi discutido o fechamento das turmas de EJA no município, que hoje oferece esta modalidade em apenas 20% das escolas da rede<sup>20</sup>. Para muitos, estar na escola novamente é entrar em contato com as relações de violência que os desencorajaram a se manter ali. hooks demonstra, neste trecho abaixo, como a escola mantém determinadas exclusões, criando estereótipos sobre eles, mas se abstém da real causa do problema, que são as condutas hostis e segregadoras que, por muitas vezes, a própria escola propaga. Observe.

Tomamos conhecimento de estudantes negros que apresentam desempenho aquém de suas habilidades. Ouvimos dizer que eles são indiferentes, preguiçosos, vítimas que querem usar o sistema para ganhar algo sem precisar de nada em troca. Mas não tomamos conhecimento das políticas de vergonha e de humilhação (HOOKS, 2003, p. 157).

Esta atividade, como dito anteriormente, tem entre seus propósitos o objetivo de promover o espaço periférico; espaço este de onde a maioria destes alunos é oriunda, como um lugar de afeto e importante para quem é dali, além de produzir e compartilhar as narrativas de quem conhece bem aquele espaço, além de combater as falácias e essencialismos coloniais

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/fechamento-de-salas-de-educacao-de-jovens-e-adultos-e-tema-de-audiencia-da-ccj-na-sexta/>. Acesso em: 16 out. 2022.

sobre o que é o subúrbio. Esta ação finda por agir na composição de outras formas de ser suburbano e os lugares que ele pode ocupar, como o lugar de escritor, profissão lida como possível apenas para uma determinada classe social e racial – o branco rico. A produção do livro, bem com a preocupação da qualidade, foram pontos essenciais para o fechamento deste processo, como recompensa e agradecimento a eles pela participação nesta atividade.

Como já foi discutido no capítulo anterior, a minha identidade racial foi determinante para que eu chegasse a esta abordagem e projetasse a atividade. O fato de ser uma mulher negra, militante, do subúrbio e consciente da minha responsabilidade no caminho de meus alunos me motivou a sair de minha zona de conforto e buscar uma ação que realmente fizesse sentido para aquelas pessoas trabalhadoras, em sua maioria negras, que estão comigo todas as sextas-feiras até quase dez horas da noite. A minha caminhada acadêmica foi de suma importância e me forneceu um vasto horizonte de possibilidades pedagógicas, e que transitam na via contrária do projeto hegemônico ainda semeado amplamente no ensino de língua inglesa. Meu desejo para a vida de meus alunos diante do mundo é traduzido pelas palavras de Liggett sobre os seus, na formação de professores, ao dizer que

Ao criar currículos que trabalhem para dismantelar estereótipos não examinados e hierarquia racial, espero sensibilizar meus alunos para que eles possam entrar em suas salas de aula com amplas perspectivas sobre como a identidade racial influencia a maneira como eles abordam seus ensinamentos e entendem sua diversificada população estudantil (LIGGETT, 2017, p. 28, em tradução livre).

E, complementando: meu desejo é que eles possam se ver potentes e múltiplos, entendendo que o PEJA é só mais uma etapa em seu processo de evolução holística. Transferir para eles o desejo de experimentar no corpo experiências que foram potencializadoras para mim, como a de publicar textos, é o que West (2021) chama de “política de conversão pela ética do amor por si e pela comunidade”. É sentir o orgulho de minha caminhada e reportar o mesmo desejo aos meus, no anseio de, nesta atividade, nutri-los e projetá-los a universos antes inimagináveis para eles. É também cooperar com a transmutação da ideia negativa sobre a periferia e dos periféricos para uma conduta de autovalorização e autodeterminação (p. 54) do espaço, se si e de seus destinos.

Outra atitude muito importante nesta atividade, e que proclamo também como um Bolekaja, foi a de buscar outras vozes consonantes ao meu discurso para desenvolver a atividade. A presença dos touts, Philippe Valentim e Júlia Nunes, foi imprescindível para que, coletivamente, a atividade fosse concluída com sucesso. Gosto muito de trazer pessoas de fora para dividir as aulas comigo, pois acho que trazem fluidez e outras narrativas para os alunos. E

não só os olhares: os corpos falam, com gestos, com a entonação, com as referências trazidas. A singularidade de cada pessoa enobrece o caminho de todos.

### 5.2.3 Formações

Com a ampliação da discussão sobre as questões étnico-raciais no campo da Educação, principalmente após a obrigatoriedade da tratativa trazida pelas Leis Federais n. 10.639/03 e n. 11.145/08, os estudos sobre a língua inglesa têm evoluído e proposto ações significativas na adequação do currículo deste idioma, cuja raiz está fincada na formação de alguns países do norte global construídos como hegemônicos pela colonialidade, às imposições trazidas pelas leis.

Sendo assim, algumas instituições públicas e privadas de educação vêm dedicando suas pesquisas e formações aos movimentos que visem à reformulação da prática e do ensino de língua inglesa, em todos os âmbitos, a favor de uma abordagem recodificada às demandas da sociedade atual, e que urge pela materialização de políticas de combate às desigualdades de gênero, social e racial.

Trago outro objeto a ser analisado por esta pesquisa: três encontros formativos promovidos pelo Conselho Britânico de Educação, o British Council, que foram mediados por mim nos dias 19 de agosto e 2 e 9 de setembro de 2021.

O principal objetivo desta observação tem o intuito de analisar como os participantes responderam às questões levantadas pela formação, que teve como foco as pautas de raça, de gênero e as possibilidades pedagógicas diante da obrigatoriedade da adequação curricular, que também contou com um momento de produção sobre o conteúdo compartilhado.

O British Council, segundo a descrição da própria instituição, “é a organização internacional do Reino Unido que promove oportunidades educacionais e relações culturais através de uma rede de escritórios em 110 países”<sup>21</sup>. Tendo como início de suas atividades o ano de 1945, sua inauguração marca um momento histórico no ensino de língua inglesa como uma das primeiras organizações de ensino a promoverem o ensino privado do idioma no Brasil. Ainda que encontremos imersos objetivos imperialistas em sua agência, como a sua interferência na agenda cultural do Rio de Janeiro com apresentações sobre a obra de Shakespeare no Teatro Municipal nos anos 1960, a instituição tem atualmente direcionado suas

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.cbb.org.br/instituicoes/britishcouncil/>. Acesso em: 18 out. 2022.

ações para trabalhar em acordo com as políticas locais e as necessidades da população quanto ao acesso e aprendizagem do idioma.

E, nesta experiência de revitalização, funda o Programa “Skills for Prosperity”, habilidades para a prosperidade em português, que visa a ser

[...] uma iniciativa global do governo do Reino Unido implementada em nove países (Brasil, México, Egito, Nigéria, Quênia, África do Sul, Filipinas, Malásia e Indonésia) que visa apoiar o crescimento econômico e a redução da pobreza, proporcionando a jovens e a grupos em desvantagem o acesso à educação de qualidade e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho (OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA INGLESA, 2022, *on-line*).

Em um consórcio com três instituições privadas, Fundação Lemann, Nova Escola e Instituto Reúna, este programa tem executado ações, em todo o território nacional, de formação de professores trazendo as temáticas raciais, de gênero, tecnologias e novas configurações sociais; tópicos urgentes de serem abordados na reconfiguração dos profissionais de língua inglesa.

Neste ensejo, a primeira ação promovida pelo programa da qual eu participei em dupla com a Profa. Dra. Cintia Camargo Vianna, docente da Universidade Federal de Uberlândia, foi um webinar realizado no dia 10 de junho de 2021 e nomeado “Raça, gênero e o ensino de inglês no Brasil”, que se desdobrou posteriormente nas formações.

As formações, intituladas como “Práticas pedagógicas em raça e gênero no ensino de língua inglesa”, contaram com 67 participantes, todos profissionais da área de LI e dentre eles professores, estudantes, técnicos educacionais, coordenadores, donos de escola de idiomas e tradutores. Estiveram presentes também três componentes da empresa Tistu, que colaboraram com a logística dos encontros.

A apresentação foi dividida em quatro pontos principais. Na primeira parte foi executada uma atividade “quebra-gelo”, trazendo perguntas relacionadas à origem dos participantes e sobre a percepção da presença do racismo em suas vidas, em que eles tiveram que responder “sim” ou “não” a cada pergunta. Em seguida, trouxe para o debate um trecho da obra de Wa Thiong’o, em que ele externa a violência trazida com a introdução do ensino de língua inglesa nos países colonizados.

Na etapa seguinte, denominada “Panorama histórico e contextualização com a prática docente”, foi desenvolvido o aporte teórico da formação, contendo um resumo do contexto histórico do ensino de língua inglesa no Brasil e como as ideologias racistas e coloniais trazidas pela perspectiva vigente ecoam hoje nas práticas pedagógicas. Nesta parte, ainda foram explorados alguns conceitos teóricos, como Linguofobia (REZENDE, 2015), Eurofilia (NOBLES, 2015), Branquitude (LABORNE, 2014), Cultural humility (WATERS, ASBIL,

2013) e Interseccionalidade (ADEWUMI *apud* SANTOS, 2007), em um exercício de correlação entre estes termos e falas comuns em sala de aula. O objetivo foi identificar quais conceitos poderiam descrever as situações de racismo ou machismo expressas nas falas descritas, que são muito corriqueiras entre profissionais que lidam com o inglês, tais como “mas o inglês indiano não é um inglês limpo como o dos Estados Unidos!”.

A terceira parte se desenvolveu como um espaço de trocas com perguntas e respostas entre mim e os participantes. Já na quarta parte, os participantes foram apresentados a algumas práticas pedagógicas de minha autoria, como exemplos de intervenção entre relações étnico-raciais no ensino de LI e, posteriormente, foram divididos em grupos para compartilhar ou produzir práticas com as temáticas: Igualdade de Gênero, Cultura ou história afro-brasileira, Mulheres negras, Valorização do território de origem (sub-bairro, bairro ou cidade), Cultura africana. A construção destas atividades foi guiada por um pequeno roteiro contendo alguns tópicos a serem observados na abordagem dos temas, a fim de estar atento às estereotípias e versões colonizadas.

Segundo os dados dos formulários de inscrições, o público foi formado por 5 homens autoidentificados como brancos, 10 homens negros, 19 mulheres brancas e 31 mulheres negras. Apenas dois participantes não responderam às perguntas sobre etnia e gênero.

Como a ideia de gravar as formações foi posterior ao lançamento da publicidade sobre o evento, conseguimos solicitar a gravação apenas aos participantes dos encontros dos dias 02 e 09 de setembro. Sendo assim, os dados utilizados para avaliar a participação dos cursistas no dia 19 de agosto ficaram por conta da análise das respostas dos formulários de avaliação preenchidos por 8 participantes, de um total de 13, ao final do encontro.

Sobre os encontros do dia 02 e 09 de setembro, com 27 participantes cada, optei por articular sobre as observações tecidas da análise de três momentos da formação, por terem sido os mais interativos: a atividade introdutória (quebra-gelo), o momento de perguntas e respostas e as práticas.

Dos formulários de avaliação sobre o primeiro encontro extraí alguns comentários interessantes. Dentre os 8 participantes que responderam, alguns disseram que “O workshop correspondeu às expectativas”, “Tiveram boas experiências e realmente aprenderam algo novo” e “Os tópicos apresentados contribuíram com o seu trabalho como professores”. Estas respostas demonstram que a forma como os temas foram abordados na formação foi satisfatória.

Sobre a compreensão das relações entre raça e gênero no ensino de língua inglesa, 7 participantes avaliaram como “Ótimo” e um como “Bom”. A respeito da contribuição das temáticas apresentadas no workshop com o trabalho docente, responderam:

- Ampliação de formas de ensinar;
- A formação trouxe a necessidade de levar estes tópicos com mais frequência para a sala de aula;
- Ampliação do debate;
- Colaboração com sugestões de materiais e práticas;
- Eu não tenho permissão para desenvolver o material utilizado em sala, mas tomarei mais cuidado ao exibir a diversidade tanto em imagens quanto no conteúdo escrito. Tentarei abordar os temas, encorajando minhas alunas e alunos negros a irem além;
- No início das discussões em grupo ficamos chocados ao perceber que aquelas questões não constavam no material de inglês. Ao mesmo tempo, percebemos como é importante trazer estes tópicos para a rede pública de ensino;
- Provocou reflexões sobre o assunto, sobre a análise do material didático e complementando-o a fim de torná-lo mais democrático quanto à abordagem cultural;
- O workshop me trouxe mais confiança no meu trabalho de formadora de professores.

Quando perguntados sobre quais sugestões gostariam de deixar, disseram:

- Mais tempo no final para as discussões em grupo;
- Mais tempo para o debate entre professores;
- Fornecimento do conteúdo da formação para os participantes.

Como mensagens sobre o aprendizado e opiniões sobre o workshop, tivemos:

- Eu aprendi e refleti muito como gerente;
- Troca de experiências;
- A partir de agora, vou prestar atenção nos detalhes que podem tornar as lições mais inclusivas;
- De forma simples e clara, a palestrante foi calma e objetiva e eu gostaria de parabenizá-la;
- O workshop foi muito bom, pois trouxe temas muito relevantes e de formas que normalmente não percebemos nas aulas.

E sobre quais tópicos gostariam de ver abordados em outras formações, apontaram:

- Ciência e Inglês;
- Protagonismo negro;



- A importância do Soft CLIL (Content and Language Integrated Learning) na educação em escolas públicas e a taxonomia de Bloom;
- Diferenças de aprendizagem entre alunos que têm contato com a língua inglesa na primeira infância, na educação privada, e alunos que só terão contato com a LI nos anos finais da escola pública;
- Mais sobre os tópicos abordados pelo workshop.

Nas formações do dia 2 e 9 de setembro, o momento quebra-gelo trouxe as seguintes respostas durante a interação:

- A maioria sinalizou ter sido aluno de escola pública na formação do dia 2, enquanto no dia 9 houve um equilíbrio entre participantes que cursaram o ensino público e privado;
- Sobre ter tido docentes negros na vida escolar: apenas 1 participante respondeu “sim” no dia 9;
- Apenas um participante sinalizou já ter estudado sobre racismo no ensino fundamental ou médio;
- Alguns responderam que já presenciaram cenas de racismo na rua ou no trabalho, mas não em casa;
- Sobre reagir a situações de racismo, poucos disseram que “sim” no dia 2 e no dia 9 um participante disse ter sentido indignação e relata ter dialogado com o agressor;
- Sobre ter presenciado situações de racismo em aulas de Inglês um participante respondeu que sim e outro “talvez”, enquanto no dia 9 um respondeu “sim” e outro “muitas vezes”;
- Sobre ter participado de alguma formação com temas ligados às culturas fora do eixo hegemônico ou igualdade de gênero: dois participantes disseram já terem cursado formações sobre igualdade de gênero e outra sobre línguas africanas;
- E sobre a adequação do material escolar às questões de raça e gênero, alguns responderam que os materiais compartilhados por suas redes de educação já estão se atualizando.

Duas perguntas feitas no momento de trocas no dia 2 por duas das participantes foram sobre como ligar o conteúdo sobre África e o conteúdo de língua inglesa e o que me levou a estudar as relações étnico-raciais. Na formação do dia 9 não houve perguntas.

Já o momento de trocas e construção de práticas pedagógicas em grupo foi bastante frutífero. No encontro do dia 2, os grupos apresentaram as seguintes atividades:

- Uma participante relatou que já faz uma atividade sobre o conteúdo de “family members”, com o conceito de família estendida, perspectiva essa compartilhada por filosofias africanas, agregando ao núcleo família membros da comunidade. Ela também disse fazer uso do livro *My dad can do everything*, objetivando o rompimento com o estereótipo do homem forte e viril.
- Outra participante relatou que também já desenvolve atividades com a finalidade de combater os estereótipos de gênero, principalmente pelo questionamento do porquê determinadas carreiras são vistas como apropriadas só para homens ou só para mulheres.
- Uma participante sugeriu como atividade a construção de um diário antirracista.
- Um dos grupos pensou na possibilidade de desenvolver uma atividade de valorização do território composto pela confecção de um guia turístico, a partir da busca de points e personalidades do território.
- O grupo de mulheres negras trouxe um trabalho sobre a produção de biografia das mulheres do território.

No dia 9, as práticas apresentadas foram:

- Um projeto já executado por uma das participantes sobre mulheres negras na música, com a montagem de um museu sobre a vida delas.
- Outro projeto também já executado em homenagem às mulheres negras da região do quilombo do Salgueiro, com a confecção de bonecas feitas de caroá (planta nativa da caatinga nordestina).
- Outro participante falou de um projeto sobre Ná Agotimé, uma rainha beninense que foi sequestrada e escravizada no Brasil.
- Uma participante contou que já criou com seus alunos um jogo sobre a vida de Harriet Thumbman, uma ex-escravizada estadunidense que libertou centenas de escravizados no país.

Dentre as falas marcantes dos participantes nos dias 2 e 9, ainda durante o momento de trocas, podemos ressaltar as seguintes:

- Falta de memória sobre literatura africana nas memórias de infância;
- A ideia da aquisição da língua inglesa como uma ferramenta de empoderamento;
- Necessidade da desconstrução da língua inglesa no contexto hierárquico e da cultura africana como estigmatizada;
- Dificuldade de trabalhar a cultura afro-brasileira no ensino de inglês;
- O Workshop abriu caminhos para o trabalho com a língua portuguesa;

- A atividade inicial funcionou como uma etapa importante de avaliação para observar as faltas que tivemos em nossa formação.

### 5.2.3.1 Análise das formações

Este trabalho se mostra uma experiência muito singular para mim. Quando iniciei o letramento nas relações étnico-raciais pela Academia, me acendeu o desejo de trabalhar com a formação de professores de língua inglesa sobre esta temática. A falta de formações ou de teóricos críticos nas revitalizações que eram oferecidas na SME/RJ alimentava a lacuna que eu percebia sobre o debate das RER na rede.

Por isso, quando me deparei com esta possibilidade, busquei trazer justamente autores que vinham compondo as minhas leituras teóricas e que não estiveram presentes nas formações das quais participei. Neste ponto, o BC não apresentou qualquer objeção e, desta forma, optei por teóricos da Linguística Aplicada, como Aparecida de Jesus Ferreira, Gabriel Nascimento e Wilson Leffa; os autores africanos e afro-americanos Ngugi Wa Thiong'o e Wade Nobles, e conceitos como linguofobia e branquitude, no desejo de promover o choque entre a gnose ocidental e as epistemologias do sul global sobre o ensino do idioma.

Trazer autores que partilham do pan-africanismo, como Wa Thiong'o, para esta formação foi imperativo. Este, em especial, é conhecido por suas obras no campo da literatura, teatro, tradução e crítica literária, também produziu estudos sobre a violência das línguas coloniais no processo de colonização, sobre a alienação mental produzida nos povos colonizados e sobre o papel da cultura nos processos de colonização e descolonização mental a partir da LI. Suas narrativas diferem das que comumente encontramos nas formações de LI, majoritariamente pautadas pela preocupação em abordar metodologias inovadoras, novas tecnologias ou o entusiasmo do docente para despertar o interesse do aluno, mas não se debruçam sobre a responsabilidade de lidar com os problemas históricos que acompanham o ensino do idioma e que interferem no sucesso dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente de alunos negros e indígenas.

Explicito aqui sobre a importância da ênfase no letramento visual, discussão trazida por Ferreira (2012), e que nos alerta sobre o papel pedagógico das imagens nas atividades, em que suas escolhas intencionalmente estão conectadas ao conteúdo.

Neste material da formação, fiz questão de trazer as fotos dos autores citados, sendo a maioria negra e escolhida propositalmente. Intelectuais negros e negras também precisam ter

suas imagens exibidas, pois estas ações colaboram com a reconfiguração da subjetividade afirmativa de pessoas negras como produtoras destes saberes e corrompem os estereótipos disseminados sobre a identidade negra na sociedade. A transcodificação, como aponta Hall (2016) sobre o processo de colagem de um novo significado em cima de um já existente, atua como uma ferramenta antirracista pois

Esta abordagem tem o mérito de corrigir o equilíbrio e é sustentada pela aceitação da diferença – de fato, por sua celebração. Ela inverte a oposição binária, privilegiando o termo subordinado, às vezes lendo o negativo de forma positiva: “Black is Beautiful”. Tenta construir uma identificação positiva do que tem sido visto abjeto. Expande muito a gama de representações raciais e a complexidade do que significa “ser negro”, desafiando assim o reducionismo dos estereótipos anteriores (HALL, 2016, p. 217).

Transcodificar imagens racistas em imagens de representatividade afirmativa é uma ação de cunho pedagógico-afetivo neste trabalho, pois enseja naturalizar a ideia de pessoas negras como intelectuais, bem como romper com os estereótipos.

No momento da atividade inicial, propositalmente trouxe uma narrativa denunciativa, primeiramente com as perguntas sobre as invisibilidades do sistema diante da presença de vidas negras no ensino de inglês, como “Você já teve professores negros?” ou “Você chegou a estudar sobre racismo em alguma fase de sua vida escolar?”, e depois pela exposição da violência presente no ensino de língua inglesa com a exposição do trecho de Wa Thiong’o.

Classifico esta formação como uma ação de propósito antirracista, pois foi preciso trazer a denúncia sobre as violências presentes no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para a construção do pensamento aqui desenvolvido. A versão aqui apresentada, e contrária à gnose ocidental divulgada no ensino da LI, não esteve presente em nossas formações, como dito ao longo deste estudo, e corrobora com uma ideia de neutralidade e naturalidade desta língua. Segundo Leffa (2005, p. 15),

Nas palavras de Pennycook, “Nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” (Pennycook, 1994, p. 301). Segundo esse autor, não podemos reduzir o ensino de uma língua estrangeira a questões puramente metodológicas, quer seja de motivação do aluno ou de qualquer outro procedimento pedagógico. Para Pennycook (1995) e outros, como Phillipson (1992), o professor de inglês não pode ver a língua estrangeira como neutra, voltada apenas para a comunicação global. O professor deve ser um agente político, engajado na tarefa de mostrar ao aluno que a aprendizagem de uma língua pode ser uma ameaça para a colonização da mente, perpetuando a dominação dos países centrais sobre os periféricos e aumentando as desigualdades sociais.

Complementando, Wa Thiong’o (2020) menciona que essa LI, ferramenta utilizada no processo de colonização de um povo, chega nos territórios colonizados com dois propósitos: enaltecer a língua e cultura do colonizador e suprimir as línguas e culturas dos espaços colonizados, e isso ocorre pela violência física e simbólica. Deste modo, nos habituamos a ver

em nossas formações uma LI que funciona como alavanca para o sucesso, mas não como a foice que foi – e ainda é – na existência de muitos povos.

Aqui a intenção foi justamente trazer versões nada romantizadas sobre esta “mammy-wagon” que é a língua inglesa nos territórios colonizados, informando aos participantes sobre o tom que vigorou ao longo do curso: o da realidade pautada em teorias sócio-históricas que privilegiam as narrativas escondidas em nossa construção docente, e não aquelas que ainda permanecem sendo disseminadas por formadores “stiflers” que ignoram solenemente a influência da raça e do racismo na língua inglesa e continuam a promover o ensino pelo viés colonial.

E essa observação tem início na atividade inicial com a participação dos cursistas. A cada questão feita e mãos levantadas ou não em resposta, eles puderam observar as ausências que são normalizadas pelo racismo no ensino de LI, o que pode ser comprovado pela fala de uma das participantes – sobre não perceber a ausências de profissionais negros durante sua vida escolar –, e que também são amparadas pela fragilidade branca. Isso naturaliza que pessoas brancas não se responsabilizem por sentir estas ausências e não se debrucem a pensar sobre si diante da necessidade de criticar sua raça e suas ações, como o fato de não terem tido professores negros ao longo de sua vida escolar; bem como é naturalizado por pessoas negras o fato de não verem seus semelhantes em grande quantidade ou em cargos de funções privilegiadas em espaços de ensino de LI.

Chamar a atenção deles para este fato implica em observar também os seus locais de trabalho e as relações estabelecidas ali, principalmente tendo como um dos cursistas uma pessoa que ocupa cargo de gestão, e que sinalizou que ficará mais atento depois de ter participado desta formação. Um dos maiores questionamentos que ouço – e que também faço – é que as formações sobre RER costumam ocorrer para docentes, mas não para o restante da comunidade escolar onde, conseqüentemente, são excluídos os gestores das escolas.

E sendo excluídos do debate racial e da responsabilidade de combater o racismo – abstenção muitas vezes balizada pela fragilidade branca – em suas unidades escolares, findam por agir como construtores de barreiras às ações antirracistas e ao cumprimento da legislação, como evidenciado por uma das participantes, ao dizer que não pode fazer uso do material discutido na formação em sua escola. Trago Rajagopalan para colaborar com esta crítica, pois acredito também que os profissionais e

[...] professores de língua inglesa nos mais variados níveis do sistema educacional de uma nação precisam ficar atentos a questões que dizem respeito à política linguística em vigor para não estarem em desacordo com as linhas gerais da orientação sinalizada nos estatutos e nas diretrizes formuladas. Qualquer desencontro dessa natureza apenas

contribui para fragilizar os esforços empenhados ou até mesmo gerar resultados contraproducentes. Estar em sintonia com tais diretrizes significa remar no mesmo sentido e com o mesmo empenho dos demais envolvidos na empreitada (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73-74).

Sabemos que as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 também atuam no campo das políticas linguísticas, mas elas sozinhas não conseguem provocar as mudanças necessárias no espaço escolar, pois, sendo o racismo estrutural, o antirracismo também deve ser.

Não será focando em um único ponto e desmobilizando o restante da estrutura que alcançaremos os objetivos a contento. A reconstrução do sistema não será feita apenas com a modificação curricular. Ela deve também estar presente nas políticas de valorização dos profissionais da educação, com o cumprimento das legislações que determinam os reajustes salariais, as políticas de gratificação e salários adequados a fim de que o professor possa, de maneira saudável e satisfatória, se dedicar ao seu trabalho e desenvolvê-lo de maneira efetiva, sem ter que se desdobrar em inúmeras turmas para conseguir sobreviver. Este antirracismo também precisa estar no apoio logístico necessário para a execução das práticas no espaço escolar, com o fornecimento de materiais apropriados para o êxito das atividades, sem que o professor precise arcar financeiramente com este custo; na oferta de formação aos pais ou proporcionar a eles o acesso a essas pautas, que em seu percurso escolar não tiveram acesso a estas informações; e aos outros membros da comunidade escolar como porteiros, merendeiras, agentes educativos e administrativos, pois eles também fazem parte da vida escolar destes alunos e devem atuar como agentes antirracistas nestes espaços, além de muni-los deste conhecimento para o seu aprimoramento enquanto sujeitos constituintes desta sociedade estruturada pelo racismo. São estes apenas alguns dos muitos pontos onde o antirracismo deve atuar para que na educação ele definitivamente faça efeito.

Um ponto importante a ser levantado aqui é a quantidade de práticas pedagógicas que enaltecem a história de personalidades negras pelo viés afrocêntrico, pois são trabalhos que se empenham em destacar a biografia e importância de ícones como Ná Agotimé, Harriet Thumbman e mulheres quilombolas de Salgueiro, atuando assim como touts em suas realidades, como sóis e acionando o sol de seus companheiros, como nos ensina o filósofo africano Fu-kiau (2000). Estes docentes agem como propagadores de saberes sobre as africanidades e, em suas ações, despertam também o interesse de outros parceiros, trabalham a reconfiguração do ensino de LI e colaboram com o desenvolvimento mais equitativo de sua comunidade.

Aqui também fica evidente a necessidade de formações em questões étnico-raciais por parte dos profissionais de LI, através das falas dos participantes, ao relatarem a dificuldade de

inserção de temáticas sobre a cultura afro-brasileira, o que nos leva a observar que muitas vezes o ensino de Inglês é utilizado apenas como uma ferramenta para descrever ou informar sobre o outro, e não sobre nós. A falta de memória sobre a literatura africana na infância foi evidenciada por um dos participantes, o que sinaliza também que a ausência sobre a inserção de temas relacionados às culturas africanas é notada desde o início de nossa formação.

Foi explicitado, também, por parte de outra participante, a necessidade da desconstrução da língua inglesa no contexto hierárquico e da cultura africana como estigmatizada. Esse relato nos auxilia a pensar que, além da necessidade de reconfiguração, há tanto uma carência de teorias sobre como guiar este processo e de práticas, como um passo a passo da construção destas atividades, resultando em ações e formações que tragam narrativas diferenciadas e mais adequadas aos objetivos de docentes e estudantes brasileiros em prol de uma educação pautada pela diversidade. Neste ponto, a língua inglesa passa também a ser utilizada como “uma ferramenta de empoderamento”, como disse outra participante, e formações como esta abrem um caminho de expansão não só nos trabalhos na área de LI, mas em outras disciplinas, como a Língua Portuguesa, bem como disse outro cursista.

E o mais importante, as falas nos mostram que temos profissionais de língua inglesa já aplicando o Bolekaja em curso em suas redes. Dentre docentes, gestores, alunos e outros profissionais, observamos que o desejo de fazer diferente prevaleceu entre o público que participou destes encontros.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma reconversão das mentes – do conjunto mental – é, portanto, indispensável para a verdadeira integração das pessoas no movimento de liberação. Tal reconversão – re-Africanização –, no nosso caso - pode ocorrer antes da luta, mas só se completa durante o curso da luta.

(AMILCAR CABRAL *apud* CHINWEIZU, 1987, p. 01, em tradução livre).

Bem como foi dito por Amílcar Cabral no fragmento acima, o meu processo de reconhecimento como mulher negra, do meu letramento crítico racial – minha “re-Africanização” – e de reconfiguração de minha atuação docente ainda estão em curso. Segundo Pennycook,

As práticas do colonialismo produzem formas de pensar, dizendo e fazendo com que adentrem profundamente nas culturas e discursos das nações colonizadas. E, como eu tentei dizer, estas construções culturais têm deixado seus efeitos até os dias de hoje. (PENNYCOOK, 1998, p. 02).

Se pensarmos que passamos por mais de 500 anos de colonização – esta ainda atuante na sociedade contemporânea –, que as narrativas sobre a realidade deste período ainda estão vindo à tona e emergindo no campo da educação, poderemos avaliar o longo caminho que ainda temos pela frente para transcodificar muitas das ações do racismo presentes na estrutura social e, por conseguinte, em nós mesmos.

Neste ensejo, esta pesquisa faz parte de um projeto de reconfiguração do ensino de língua inglesa no território brasileiro, trazendo reflexões, possíveis caminhos e ferramentas para que esta prática seja efetivada, na principal intenção de orquestrar o aprimoramento da educação das populações negras e indígenas.

Trazer aqui o CB objetiva em seu uso como uma bússola a nos guiar para uma nova perspectiva no campo do ensino do idioma aqui pesquisado, para que este deixe de atuar a favor da opressão e manutenção do racismo e se reconfigure como ferramenta estratégica para a luta da emancipação dos povos historicamente subalternizados. As categorias epistemológicas trazidas pelos intelectuais africanos deste movimento ainda nos alertam e nos orientam sobre como a alienação mental e a alienação cultural funcionam para o arranjo e solidificação da instituição colonial, além de expor como estes vetores operam no campo da criação de subjetividade de colonos e colonizados através da língua/linguagem.



As metáforas cunhadas pelo movimento, alinhadas às contextualizações trazidas pelos estudos de Anyaegbunam, convergem com os apontamentos que trago a partir de observações extraídas destes onze anos dedicados ao ensino da LI na educação pública e também das interpretações feitas de teóricos das Relações Étnico-raciais e da Linguística Aplicada nesta pesquisa. Entre *touts*, *stiflers*, *mammy-wagons* e práticas de ensino mediadoras destes conhecimentos e propósitos, vemos que há um *Bolekaja* em curso no ensino de língua inglesa e que África, Américas e outros atores, outrora subalternizados pelo contexto colonial, ganham o palco principal e realizam um grande espetáculo de reumanização, respeito e compartilhamento de conhecimento utilizando a LI como veículo para estas formações, sem perpassar por uma orientação hierarquizada destes saberes e deste idioma.

Como exemplo deste encontro não hierarquizado e descolonizado entre culturas e, por conseguinte, de línguas, trago Wa Thiong’o, um dos principais autores que balizam esta pesquisa, para nos contar que

Quando nações se encontram em termos de independência e igualdade, elas tendem a enfatizar a necessidade de comunicação na língua do outro. Eles optam pela língua do outro apenas para facilitar a comunicação nas relações entre si. Mas quando se encontram como opressores e oprimidos, como, por exemplo, pelo imperialismo, então suas línguas não podem experimentar um encontro genuinamente democrático (WA THIONG’O, 2020, p. 624, em tradução livre).

A autodeterminação, como nos mostra Chinweizu no fragmento abaixo, é um dos pontos nos quais devemos focar para que esta reorganização seja feita, pois

Agora, se encontrarmos valor no que os britânicos, dizem-nos, não temos estima, essa é nossa prerrogativa. Se escolhermos dizer aos britânicos o que é valioso ou não em sua tradição, por que não? Temos o perfeito direito de fazê-lo. Afinal de contas, os malditos britânicos estão percorrendo o mundo há séculos, dizendo a outras pessoas o que devem achar bom ou vergonhoso em suas próprias tradições. Talvez há muito tempo eles já tenham esperado por uma dose de seu próprio remédio (CHINWEIZU *et al.*, 1983, p. 245).

Autodeterminar-se, fazer escolhas que melhor se acomodem aos objetivos de desenvolvimento sadio da população negra e indígena no campo da LI implica em estar presente organicamente neste contexto. Nos capítulos sobre as identidades raciais dos professores de língua inglesa, pudemos observar a importância de pensar como a raça, o racismo e como as relações estabelecidas com o ensino de língua inglesa serão determinantes para o destino das ações realizadas no ensino da LI, como reverberarão nos alunos e na efetivação do antirracismo na escola.

Importante é explicitar o caminho já percorrido. Pesquisadores, instituições e legislação, como mostra o sub-capítulo “Panorama atual”, já estão em ação e pondo em xeque a estrutura tradicional do ensino de língua inglesa ao criticar os sujeitos, modos e meios utilizados para o

seu desenvolvimento no Brasil. E ganhamos também com o surgimento de cursos privados balizados pelas perspectivas afrocentradas, afrodiaspóricas ou afrorreferenciadas, que proporcionam outras formas de aprendizado do idioma. Porém, não podemos deixar de observar como a própria estrutura atualiza os meios mantenedores do *status quo*, como observado pela falta de adequação curricular nos cursos de graduação.

Como possibilidade de atuação na escola, as perspectivas antirracistas e afrocentradas podem conduzir teoricamente e intencionalmente as práticas pedagógicas no ensino de LI para materializar outras vertentes que não sejam eurocentradas ou privilegiem as narrativas coloniais.

As práticas antirracistas, que agem a partir da denúncia do racismo e da colonialidade, trazem o descortinamento dessa neutralidade, da benesse e da violência incutida na ação da língua inglesa e neste contexto se faz necessária, pois “se você não identifica a opressão, você não pode combatê-la” (ASANTE, 2017, p. 107, em tradução livre).

Já as práticas pedagógicas que seguem a perspectiva da afrocentricidade, aqui orientadas pela teoria de Asante (2017), acionarão a valorização da identidade, da história e cultura negra, sem que estas práticas sejam guiadas por narrativas de dor e sofrimento impostas pela colonialidade, pela escravidão e pelo imperialismo, assim se diferenciando do antirracismo e se opondo ao decolonial. Porém, mesmo não se adequando às características da decolonialidade, o uso de práticas pedagógicas afrocentradas no ensino de LI é compreendido, neste caso, como uma ação decolonial, visto que ela surpreende a expectativa colonial construída historicamente, racialmente e socialmente neste campo. Fazer uso de personalidades negras africanas ou afrodiaspóricas, fora dos estereótipos, nas aulas de LI rompe com a hegemonia e a hierarquização eurocêntricas, levando a população negra ao centro da aprendizagem e da identificação no ensino do idioma, tendo a língua apenas como canal de aprendizagem.

Compreendendo então o uso destas correntes, a afrocentrada e antirracista, observamos o quanto importante é conduzir práticas pedagógicas convergentes com os direcionamentos legais educacionais, agindo assim politicamente por via dessas práticas contra o racismo. Gomes nos orienta que

Entender a dimensão do conflito e repensar a prática pedagógica com base nele, no sentido de exercitar uma postura ética poderá nos apontar para a liberdade, e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito e na desigualdade. A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação (GOMES, 2010 *apud* VITOR, 2021, p. 125).

A narrativa autobiográfica, metodologia que direciona esta pesquisa, conduz meu relato e encruzilhadas traçadas entre a teoria e os ensinamentos do IB. Como os griots que guardam e compartilham os seus saberes, aqui divido com os leitores minhas concepções nascidas de minha experiência docente, em uma oralitura que, por requisitos acadêmicos, precisa ser registrada pela escrita. Este registro, agora não mais oral e sim escrito, almeja servir de apoio a outros pesquisadores, dando continuidade a este processo acadêmico que tem começo e meio, mas não tem fim.

Ao descrever as práticas pedagógicas sobre ancestralidade africana e que resultou no livro *Espaços reais*, adicionadas ao registro de observações sobre as formações ministradas junto ao BC, podemos observar o resultado da ação destas atividades em alunos, sejam crianças ou adultos, e profissionais da área de língua inglesa.

A atividade realizada com os alunos do ensino fundamental I, através de representações afirmativas sobre os povos africanos e distante das histórias sobre a escravidão, mesmo em uma data que marca a Abolição da Escravatura no Brasil, permitiu que eles experimentassem a composição da subjetividade negra afirmativa e possibilitou o resgate das memórias ancestrais de suas famílias, como trouxeram as duas alunas no desenho sobre a bisavó benzedeira.

Os alunos adultos já experienciaram outros sentidos na realização da atividade, pois foi necessário o debate sobre o racismo para diagnosticar como eram afetados por ele e em seguida o reposicionamento identitário em um espaço que é lido como superior e racializado – o de escritor. Com isso, o intuito de apresentá-los a outras oportunidades de existir e atuar sendo negros foi alcançado.

O conteúdo sobre relações étnico-raciais – ora pela via da denúncia do Ocidente, ora pela via das versões desconhecidas sobre a África e sobre os africanos – é neste estudo parte do ensino de LI, e oferta aos participantes o letramento racial crítico, a transcodificação da subjetividade de pessoas negras e o despertar do pensamento crítico de brancos e negros sobre possíveis formas de conduzir o ensino de inglês, além de reorientar nossa existência e agência diante desta e de outras narrativas. E elas precisam ser ensinadas, uma vez que

Professores ensinam o que sabem. É de se esperar que professores não estejam habilitados a ensinar o que eles não sabem. Na verdade, alguns professores não querem realmente saber o que não sabem. No entanto, para ser um bom professor existem alguns pressupostos que professores de crianças afro-americanas, nativas americanas, latinas e asiáticas precisam abraçar (ASANTE, 2017, p. 103, em tradução livre).

Diante disso, os encontros com os profissionais de LI evidenciaram as falhas em nossa formação, o choque com a gnose ocidental e a necessidade de orientação para o planejamento e execução de atividades contrárias ao eurocentrismo, à supremacia branca e ao racismo. Porém,

o mais importante foi constatado: já temos muitos profissionais agindo positivamente em suas unidades e engajados em ações contra o racismo.

## REFERÊNCIAS

- ABBOU, Tahar. **Mansa Musa's journey to Mecca and its impact on Western Sudan**. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: [http://dspace.iua.edu.sd/bitstream/123456789/932/1/Taha %20abbou. pdf](http://dspace.iua.edu.sd/bitstream/123456789/932/1/Taha%20abbou.pdf). Acesso em: 22 ago. 2022.
- ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o protetorado britânico: ensaios**. Brasil: Editora Companhia das Letras, 2012.
- AFOLAYAN & OLUSOLA, S. Pragma-Criticism: An Afriurocentric Reaction to the Bolekaja Agenda on the African Novel. **The Journal of Pan-African Studies**, [s.l.], n. 3, p. 85-103, 2010.
- AKBAR, Na'im. **Akbar papers in African psychology**. Tallahassee, FL: Mind Productions & Associates, 2003.
- ANYAEBGUNAM, Chike. Bolekaja in the Construction of Africa in Intellectual Discourse. **The Special Edition of Journal of Communication Inquiry**, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 3-10, 1993. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019685999301700201>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- ANYAEBGUNAM, Chike. **Bolekaja Intellectualism: The Genesis of Syncretistic Model Building in Communication for Development in Africa**. Dissertation (Unpublished Ph.D.) – University of Iowa, 1994.
- APPIAH, Kwame Anthony. **“Out of Africa: Topologies of Nativism”**. The Bounds of Race: Perspectives on Hegemony and Resistance. Edited by Dominick LaCapra. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2018. p. 134-163.
- ASANTE, Molefi Kete. **Revolutionary Pedagogy**. Primer for Teachers of Black Children. New York: Universal Write Publications LLC, 2017.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.
- AZEVEDO, M. C. Inglês x Pretuguês: qual vale mais? In: NETO, Mauricio J. Souza. (org.). **Lingua(gem) e justiça social: saberes, práticas e paradigma: volume 2**. Tutóia: Diálogos, 2022. p. 85-102 (livro eletrônico). Disponível em: <https://www.editoradialogos.com/livros/linguagem-e-justica-social-saberes-praticas-e-paradigmas-v-2/>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- BÂ, Amadou Hampatê. **Amkoullel: o menino fula**. São Paulo: Pallas Athenas, 2003.
- BÂ, Amadou Hampatê. Tradição viva. In: ZERBO, J.K. (org.). **História geral da África I**. Brasília: MEC/Unesco, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, [s.l.], p. 127-146, 2007.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BRAINE, George. **Non-native educators in English language teaching**. [S.l.]: Routledge, 2013.

BRASIL. Lei 10.639/2003 (lei ordinária) de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil [...]**. Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Parecer CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BROWN, Cecilie Waallann; HABEGGER-CONTI, Jena L. Visual representations of indigenous cultures in Norwegian EFL textbooks. **Nordic Journal of Language Teaching and Learning**, [s.l.], v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <https://journal.uia.no/index.php/NJLTL/article/view/369>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CALEFFI, Paula. “O que é ser índio hoje?” A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. **Diálogos Latino-americanos**, [s.l.], n. 7, p. 20-42, 2003.

CAMARGO, Mábia. **Atlântico Negro Paiol**. Como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa? Dissertação (Mestrado em Linguagem, identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. New York and London: Routledge, 2012.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, [on-line], v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 set. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar** – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAVES, Carla. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?** Monografia (Curso em Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CHINWEIZU; ONWUCHEWKA, J.; IHECHUKWU, M. Towards the Decolonization of African Literature. **Transition**, [s.l.], n. 48, p. 29-57, 1975. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/2935056?origin=crossref&seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2935056?origin=crossref&seq=1#metadata_info_tab_contents). Acesso em: 24 ago. 2021.

CHINWEIZU. **Decolonising the african mind**. Lagos, Nigéria: Pero Press, 1987.

CHINWEIZU. **Toward the decolonization of African literature** Washington: Howard University Press, 1983. Vol. 1.

COTRIM, Rodrigo Guimarães Prudente Marquez. Ensino do inglês em contexto indígena bi/tri/plurilíngue intercultural. **Articulando e Construindo Saberes**, [s.l.], v. 5, 2020.

CUSTÓDIO, Francinaldo dos Santos. **A representação do negro no livro didático de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado), 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/bitstream/handle/177683/1158/TCC%20com%20ficha%20catalogr%C3%A1fica%20-%20Francinaldo%20dos%20Santos%20Cust%C3%B3dio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena brasileira. **Alea: Estudos Neolatinos**, [s.l.], v. 22, p. 59-74, 2020.

DIANGELO, Robin. **White Fragility: Why Understanding Racism Can Be So Hard for White People**. Boston, EUA: Beacon Press, 2018.

DICIONÁRIO DE FAVELAS MARIELLE FRANCO. Vila Kennedy (bairro), 2022. Disponível em: [https://wikifavelas.com.br/index.php/Vila\\_Kennedy\\_\(bairro\)](https://wikifavelas.com.br/index.php/Vila_Kennedy_(bairro)). Acesso em: 18 jun. 2022.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da ANPOLL**, [s.l.], v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Argentina, Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur). Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%Aancias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

EDUCAÇÃO BRAND CONTENT. **Novas diretrizes para a Educação Bilíngue no Brasil**. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/02/01/educacao-bilingue-edify/>. Acesso em: 07 abr. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: The critical study of language**. 2. ed. London and New York: Routledge, 2013.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

FAZ SENTIDO. **Cap.5 – Abandono e Evasão escolar**. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: [https://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2018/12/ESTUDO\\_DIVERSIDADES\\_CAP\\_5\\_rev.pdf](https://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2018/12/ESTUDO_DIVERSIDADES_CAP_5_rev.pdf). Acesso em: 20 de jan. 2022.

FERREIRA, Aparecida. **Ensino de Língua Inglesa e Microagressões Racistas**. Ciclo de colóquio - Ensino de línguas e violência. PPGEL, Universidade Federal de Catalão, Goiás, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KFYU3OwVtWQ&t=1186s>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FERREIRA, Aparecida. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 51, p. 193-215, 2012.

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

FERREIRA, Aparecida; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. Falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia, entrevista. *Letramento Racial Crítico, Livro Didático e Interseccionalidades*. **Uniletras**, [s.l.], v. 41, n. 1, p. 123-127, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14825>. Acesso em: 13 fev. 2021.

FERREIRA, Rosineia da Silva. **A (des) construção da identidade feminina em Americanah de Chimamanda Ngozi Adichie**. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FERREIRA, Susana Aparecida. **Identidades Sociais de Raça, Multiletramentos e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa**. 2016. 319 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016 .

FIGUEIREDO, Angela. **Raça, Racismo e Classe Média Negra no Brasil e nos Estados Unidos**. Formação e Estudos em Racismo e Antirracismo. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b4lcR0WopRo&t=39s>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FONSECA, Mariana Bracks. **Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola**. Século XVII. 2012. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FU-KIAU, Kimbwandende Kia Bunseki; LUKONDO-WAMBA, A. M. **Kindezi: The Kongo art of babysitting**. [S.l.]: Black Classic Press, 2000.

GARCÍA, Ofelia. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *In: Social justice through multilingual education*. Multilingual Matters, 2009. p. 140-158.

GERER. **Gerência de Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/gerer-sme/in%C3%ADcio>. Acesso em: 10 jul. 2022.

GODOY, Marcos Vinícius Ferreira. **Modernismo e Raça Negra**. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/modernismo-e-raca-negra/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

GOHN, Maria da Glória. “Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade”. Palestra de encerramento. **ANPEDSUL**, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GORDIEN, Ary. The Afro: More than a hairstyle. **Literature Compass**, [s.l.], v. 8, n. 5, p. 332-350, 2011.

GRETTA, Maella. **Histórias sobre a aprendizagem de francês nas escolas de Gabão e Costa do Marfim: o não reconhecimento educacional da diversidade linguística**. Ciclo de colóquios “Ensino de línguas e violência”. Goiás: PPGEL-Universidade Federal de Catalão, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=46o2aDlc5eM>. Acesso em: 15 jan. 2022.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

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



HOOKS, bell. **Teaching Community: a pedagogy of hope**. New York and London: Routledge, 2003.

IBGE, 2010. **Crianças**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/20507-indigenas.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

KOAMA, Eldaa. **Cúpula França – África**. [S.l.: s.n.], out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jc8RRhmwK80&t=5404s>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. **Zoológicos humanos: gente em exibição na era do imperialismo**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

KPOHOLO, Fabrice. **A ancestralidade africana e a necessidade da reconexão**. Encontro Temático sobre Imaginário, ANIME (Africanidades, Imaginário e Educação) – UFJF. Fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EyM9RgeDgSE>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KUBOTA, R.; LIN, A. M. (ed.). **Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice**. New York: Routledge, 2009.

LADSON-BILLINGS, Gloria *et al.* **Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente: entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings**. São Paulo: Educação e sociedade, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hZfZqnWsYWXT9Rk9BJNnZYw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2022.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, [s.l.], n. 4, p. 13-24, 1999.

LENCASTRE, Carla. **“Pandemia” de abandono e evasão escolar**. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/pandemia-de-abandono-e-evasao-escolar/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

LIGGETT, Tonda. Unpacking white racial identity in English language teacher education. **Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice**, [s.l.], p. 27-43, 2009. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203876657-7/unpacking-white-racial-identity-english-language-teacher-tonda-liggett-education>. Acesso em: 03 set. 2022.

LIMA, Maiana. **Live no Instagram no perfil do Prof. Paulo Vendaval com o título Necropolítica em múltiplos olhares**. Ep2 part.2: Raciolinguística. 2020, 59:52 min, son., color. Disponível no Instagram pelo link: [https://www.instagram.com/tv/CEutG\\_Ql1dHLnoUnTkmyVI8L8BzdKCJv2BNeHo0/](https://www.instagram.com/tv/CEutG_Ql1dHLnoUnTkmyVI8L8BzdKCJv2BNeHo0/). Acesso em: 10 jul. 2022.

LOVE, D. Stanford study: ‘Culturally relevant’ teaching boosts GPA, attendance for at-risk youth, so why not make it universal?”. **Atlanta Blackstar**, [s.l.], 2016. Retrieved from: <http://atlantablackstar.com/2016/01/26/stanford-studyculturally-relevant-teaching-boosts-gpa-attendance-for-at-risk-youth-so-whynot-make-it-universal/>.

MAHBOOB, Ahmar; GOLDEN, Ruth. Looking for native speakers of English: Discrimination in English language teaching job advertisements. **Age**, [s.l.], v. 3, n. 18, p. 21, 2013. Disponível em: [http://nnestevo2015.pbworks.com/w/file/fetch/88957718/5.\\_VIAJ\\_1.1.\\_Mahboob\\_and\\_Golden\\_\\_pp.\\_72%E2%80%909081\\_1\\_.pdf](http://nnestevo2015.pbworks.com/w/file/fetch/88957718/5._VIAJ_1.1._Mahboob_and_Golden__pp._72%E2%80%909081_1_.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

- MAKALELA, Leketi. Ubuntu translanguaging: An alternative framework for complex multilingual encounters. **Southern African Linguistics and Applied Language Studies**, [s.l.], v. 34, n. 3, p. 187-196, 2016.
- MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecilia. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, [s.l.], v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. Rio de Janeiro: n-1 Edições, 2018.
- MEDFORD, Kendall. **Respeitando os falantes das variedades não-padrão na aula alfabetização nos Estados Unidos**. Palestra do Ciclo de colóquios Ensino de Língua e Violência, Universidade Federal de Catalão, maio 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=iupZMkOa\\_ck](https://www.youtube.com/watch?v=iupZMkOa_ck). Acesso em: 04 set. 2021.
- METZ, Mike. Addressing English teachers' concerns about decentering Standard English. **English Teaching: Practice & Critique**, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 363-374, 2017.
- MICHAELIS. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/qqwyp/negro/>.
- MIGNOLO, Walter. "El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto." **Revista Telar**, [s.l.], p. 7-38. 2008.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 32, 2017.
- MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas práticas epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- MUDIMBE, V. Y. **A invenção de África**: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- NASCIMENTO, Gabriel; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Lazer no livro didático de inglês: identidades de classe social. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 16, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1495>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- NASCIMENTO, Gabriel. O negro-tema na Linguística: rumo a uma descolonização do racismo e do culturalismo racista nos estudos da linguagem. **Polifonia**, [s.l.], v. 27, n. 46, 2020.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2020.
- NCES. **Racial/Ethnic Enrollment in Public Schools**. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cge/racial-ethnic-enrollment#:~:text=Of%20the%2049.4%20million%20students,Native%2C%20and%20180%2C000%20were%20Pacific>.
- NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. Decoloniality in Africa: A continuing search for a new world order. **Australasian Review of African Studies**, [s.l.], v. 36, n. 2, p. 22-50, 2015.
- NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. Discourses of decolonization/decoloniality. **Papers on Language and Literature**, [s.l.], v. 55, n. 3, p. 201-226, 2019.

NETO, Mauricio Souza. “Por que pensar hoje em uma educação linguística antirracista.” **Revista Paraguacu**, [s.l.], 2021. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/revistaparaguacu/article/view/2042>. Acesso em: 20 abr. 2022.

NJERI, Aza. Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra. **Ítaca, Especial Filosofia Africana**, Rio de Janeiro, UFRJ, n. 36, p. 164-226, 2020.

NOBLES, Vera L.; FREDERICO, Roberta M. **African Tongues in Our Mouths: Their Role in African-Centred Psychology**. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29086/2519-5476%2F2020%2Fv27n1a4> . Acesso em: 23 jan. 2022.

NOBLES, W. W. From Black Psychology to Sakhu Djaer: Implications for the Further Development of a Pan African Black Psychology. **Journal of Black Psychology**, [s.l.], p.1-17, 2015.

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. **Professoras e Professores de Inglês no Brasil: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior**. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: [www.inglesnascolas.org](http://www.inglesnascolas.org). Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, Josué Petrônio Quirino de. Zumbi dos Palmares: a afro-resiliência. **Revista espaço acadêmico**, [s.l.], v. 17, n. 197, p. 102-113, 2017.

OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica**, [s.l.], v. 149, 2016.

OYINSAN, Olubunmi. **Healing tongues: an exploration of the impact of orature on literary texts by Black women**. Dissertação (Mestrado) – Saint Mary’s University, Nova Escócia, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. **História do material didático de língua inglesa no Brasil**. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

CHINWEIZU *et al.* and the Evaluation of African Literature. **International Fiction Review**, Eustace Palmer, v. 15, n. 1, p. 54-57, 1988. Disponível em: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/IFR/article/download/13903/14985>. Acesso em: 20 set. 2022.

PASSEGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [s.l.], v. 41, 2016.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of colonialism (the politics of language)**. London: Routledge, 2002.

PEREIRA, D. R. M. Um estudo dos gêneros orais aula espetáculo e aula show. **Olhares & Trilhas**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 196-229, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/40261>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PETIT, Sandra Haydeé. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral**. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei n. 10.639/2003. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. **Introdução à linguística**, [s.l.], v. 6, p. 11-24, 2002.

PNUD, 2022. **10 curiosidades sobre povos indígenas**. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em <https://news.un.org/pt/gallery/168991#:~:text=1%20%2D%20Existem%20cerca%20de%20370,Pnud.&text=2%20%2D%20Povos%20ind%C3%ADgenas%20criaram%20e,das%207%20mil%20linguas%20mundiais>. Acesso em: 13 maio 2022.

QUIJANO, Aníbal. The challenge of the “indigenous movement” in Latin America. **Socialism and Democracy**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 55-78, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país**. Política linguística e ensino de língua. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-82.

REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. *In*: BARROS, Débora Magalhães de; SILVA, Kleber Aparecido da; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (org.). **O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 63-77.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ROCHA, Carlos. Introdução. *In*: WA THIONG’O, NGUGI. **Descolonização mental**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2021. p. 10-31.

ROCHA, Simone. A educação como ideal eugênico: o movimento eugenista e o discurso educacional no boletim de eugenia 1929-1933. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, [s.l.], v. 6, n. 13, p. 162-177, 2011.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Tradução: Edgar Valles. Lisboa: Seara Nova, 1975.

ROQUE *et al.* **Jogos Mundiais dos Povos Indígenas**. Brasil, 2015: o importante é celebrar! [S.l.]: Ministério do Esporte, 2017.

ROSA, Jonathan; FLORES, Nelson. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. **Language in society**, [s.l.], v. 46, n. 5, p. 621-647, 2017.

SANTOS, Gabriel Nascimento; RIBEIRO, Maria D’Ajuda Alomba. Análise semântica e pragmática dos significantes “neguinho(a)”, e “nego(a)” no século XIX e no mundo contemporâneo. **Cadernos do CNLF**, [s.l.], v. 4, n. 3, p. 2347, 2010.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Univ. Pontifícia Comillas, 2002.

SANTOS, Joelma Silva. **Raça / etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da Lei n. 10.639/03 em aulas de língua inglesa: Como?** 184f, 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I. 2011.

SANTOS, Luiz Paulo Oliveira dos. “Não me chame de moreno, eu sou negão”: uma análise do discurso autorreferente do bloco afro-baiano Ilê Aiyê. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em História) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SATYRO, Diego. Affectivity and agency in English teaching for Youth and Adult Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 22, p. 94-124, 2022.

SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes; SIQUEIRA, Sávio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. [S.l.]: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16424>.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 26, p. 83-94, 2014.

SECOM, 2022. **Indígenas/Etnia, Manual de Comunicação da SECOM**. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/indio#:~:text=Ind%C3%ADgena%20significa%20%22origin%C3%A1rio%2C%20aquele%20que,vez%20de%20Dia%20do%20%C3%8Dndio>. Acesso em: 13 set. 2022.

SENRA, Iara Andrade. **O brasileiro: a formação da identidade nacional e a questão racial**. [S.l.]: Paco Editorial, 2014.

SHIM, Jenna Min. Towards a more nuance understanding of white teachers of English learners: Increasing capacity and capabilities. **Journal of Language Teaching and Research**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 1, 2019.

SILVA, Carla Pereira. Resenha “Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico” de Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. **Revista Brasileira de Estudos Africanos**, [s.l.], v. 5, n. 9, 2020.

SILVA, M. L. da. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 900-922, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5070>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu *et al.* A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SME, 2020. **Currículo carioca 2020**. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=10885079>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SOUZA, Carlos Fabiano de. O professor de língua inglesa em cursos de idiomas: uma análise crítico-reflexiva do exercício docente nesse “locus” de ensino-aprendizagem de LE/Inglês. **Revista Contexturas**, [s.l.], n. 21, p. 53-74, 2013. Disponível em [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35087684/O\\_professor\\_de\\_lingua\\_inglesa\\_em\\_cursos\\_de\\_idiomas\\_Contexturas-libre.pdf?1413041167=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO\\_PROFESSOR\\_DE\\_LINGUA\\_INGLESA\\_EM\\_CURSOS.pdf&Expires=1682878341&Signature=AuS2K1aapbH8-MX3WFGjgk4nocpFzLgAcUCf8wSZjz7NqavAEVAOP~nSSH3BZdY9K9khiZ9IC8GXzfSz8c5qzkWMSDb4SCZG0OhSED8bDwwGyPnY1z0WQTWupNNNIPZmV~7FM7vH0TMjsvTLBTQQxyanIepVaQSBsj64r8MoNAyoO2vP6iBOLBIEqob3NyxZsCuVk4Ib79vfQUkD8UNOJvi800INJ8lt8JHEAcSK4r-IztVzWrk9FAHTLGmhzgx74QENY5MX7ZK1QK6FP5Ab695cBgY0kOCKtSgtStyID2~M-Tp-3ZTwJIIjI30XHkk2Zgk5nfDSm-vOV9LY-3vrYA\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35087684/O_professor_de_lingua_inglesa_em_cursos_de_idiomas_Contexturas-libre.pdf?1413041167=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO_PROFESSOR_DE_LINGUA_INGLESA_EM_CURSOS.pdf&Expires=1682878341&Signature=AuS2K1aapbH8-MX3WFGjgk4nocpFzLgAcUCf8wSZjz7NqavAEVAOP~nSSH3BZdY9K9khiZ9IC8GXzfSz8c5qzkWMSDb4SCZG0OhSED8bDwwGyPnY1z0WQTWupNNNIPZmV~7FM7vH0TMjsvTLBTQQxyanIepVaQSBsj64r8MoNAyoO2vP6iBOLBIEqob3NyxZsCuVk4Ib79vfQUkD8UNOJvi800INJ8lt8JHEAcSK4r-IztVzWrk9FAHTLGmhzgx74QENY5MX7ZK1QK6FP5Ab695cBgY0kOCKtSgtStyID2~M-Tp-3ZTwJIIjI30XHkk2Zgk5nfDSm-vOV9LY-3vrYA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 08 maio 2022.

SOUZA, Jaqueline Santos de. BNCC de Língua Inglesa X Práxis Decolonial: 10.639 Silenciamentos. In: NETO, Mauricio J. Souza. (org.). **Língua(gem) e justiça social: saberes, práticas e paradigma**. Tutóia: Diálogos, 2022. p. 67-84. (livro eletrônico). Disponível em: <https://www.editoradiálogos.com/livros/linguagem-e-justica-social-saberes-praticas-e-paradigmas-v-2/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

STASCXAK, Francinalda Machado; SANTANA, Juliana Silva. Narrativas autobiográficas de professoras da educação básica: a constituição da identidade docente como processo permanente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://revistastestes.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3512/3119>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TANNER, Samuel Jaye. Whiteness Is a White Problem. **English Education**, [s.l.], v. 51, n. 2, p. 182-199, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Samuel-Tanner-2/publication/330366785\\_Whiteness\\_Is\\_a\\_White\\_Problem\\_Whiteness\\_in\\_English\\_Education\\_A\\_White\\_Problem/links/5c3caab0a6fdccd6b5ac688d/Whiteness-Is-a-White-Problem-Whiteness-in-English-Education-A-White-Problem.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Samuel-Tanner-2/publication/330366785_Whiteness_Is_a_White_Problem_Whiteness_in_English_Education_A_White_Problem/links/5c3caab0a6fdccd6b5ac688d/Whiteness-Is-a-White-Problem-Whiteness-in-English-Education-A-White-Problem.pdf).

VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal: Revista de Psicologia - Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas**, Niterói, v. 31, n. esp., p. 244-248, set. 2019.

VITOR, Viviane da Silva Araújo. **Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/BA: entre ausências e emergências**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

WA THIONG'O, Ngugi. **Decolonizing the cognitive process**. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://www.sgoki.org/no/2022/02/25/ngugi-wa-thiongo-lecture-at-howard-university-qbl-decolonizing-the-cognitive-process-discussing-w-ruha-benjamin-philip-kurian-and-dag-herbjornsrud/>.

WA THIONG'O, Ngugi. **Descolonização da mente africana: a política da linguagem na cultura africana**, 1938. Tradução: Carlos R. Rocha (Foca). Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2021.

WA THIONG'O, Ngugi. Education for a National Culture<sup>1</sup>. Apresentação de trabalho no Seminário de Educação do Zimbábue - Past, Present and Future, em Agosto de 1981. **Forward**, [s.l.], v. 4, n. 2 e 3, 1982.

WA THIONG'O, Ngugi. **Moving the center: The struggle for cultural freedoms**. Reino Unido: James Currey, 1993.

WATERS, Amanda; ASBILL, Lisa. **Reflections on cultural humility**. [S.l.]: CYF News, 2013.

WATSON-VANDIVER, M.J.; WIGGAN, G. The genius of Imhotep: An exploration of African-centered curricula and teaching in a high achieving U.S. urban school. **Teaching and Teacher Education**, [s.l.], 2018.

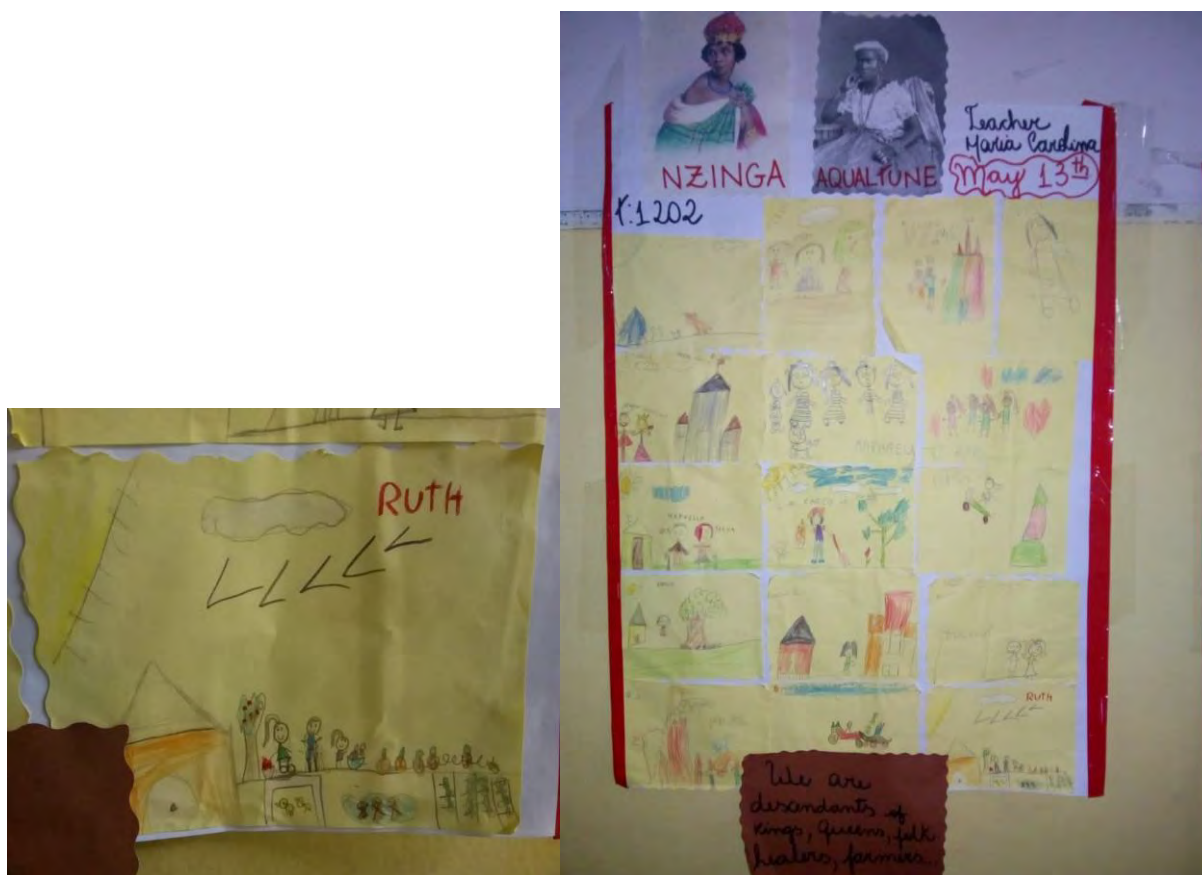
WEST, Cornel. **Questão de raça**. Tradução de Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

WOLFRAM, Walt. Language Ideology and Dialect: Understanding the Oakland Ebonics Controversy. **Journal of English Linguistics**, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 106-121, jun. 1998. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/007542429802600203>. Acesso em: 04. set. 2021.

ZELEZA, Paul T. **The decolonization of African knowledges**. [S.l.: s.n.], 2017.

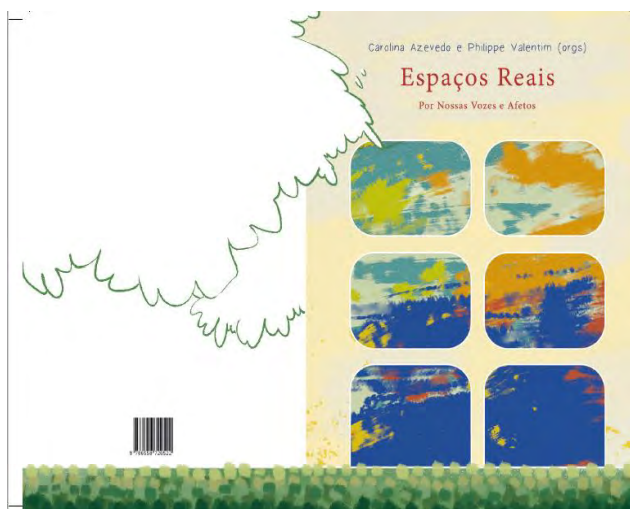
## APÊNDICES

Fotos da atividade sobre a realeza africana

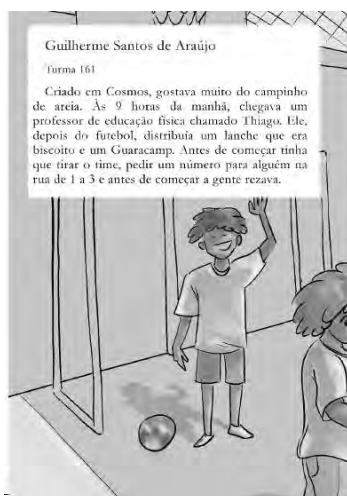


Fotos da atividade “Espaços reais”

Capa do livro



## Alguns textos dos alunos que participaram do livro



Natália Rodrigues Silva

Turma 162

### Praça de Inhoaíba

Moro no bairro de Inhoaíba onde costumo ir muito na praça, que é bem próximo da minha casa. Lá é um lugar onde todo mundo se conhece. É perto do mercado. Gosto de ir sempre lá porque me sinto muito perto da natureza. E também nessa praça temos várias opções de petiscos, bar e lá também tem barraca de frutas e legumes até meia-noite, e é por isso que eu gosto do meu bairro.

Gabriel Dias

Turma 162

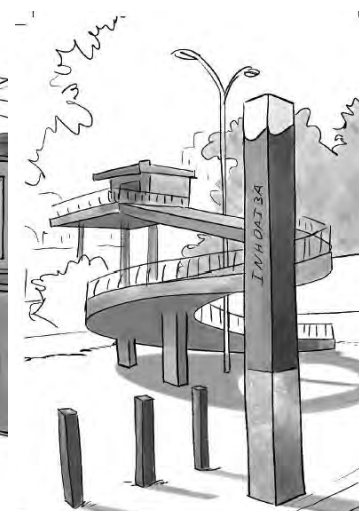
Um lugar que me recordo bem é Marechal Hermes. Sinto saudades de quando treinava lá. Costumava ir lá sempre. Na verdade, eu ia toda semana.

Treinava lá segunda, quarta, sexta e sábado. Então costumava pular o muro da estação pra não pagar passagem porque todos esses dias pagando 4 reais não dava. Como eu ia lá sempre, cheguei fazendo amizades e frequentando cada vez mais Marechal.

Lembro quando comi a batata de Marechal pela primeira vez. Nossa, aquela batata é a melhor do mundo. Lembro que comprei a batata, sentei na praça e fiquei conversando com meus amigos. Esse é um dia muito especial pra mim porque, no momento, esquecemos todos os problemas e ficamos conversando e comendo a melhor batata do mundo.

Infelizmente parei de treinar em Marechal. Não pulei mais o muro da estação, não vou mais pro festival de pipa e nem fico na praça conversando sobre o futuro, mas Marechal Hermes sempre será o meu lugar.

## Ilustrações do livro feitas pela professora Júlia Nunes





Fotos da oficina com o Philipe Valentim



## Slides da Formação

**Skills**  
for prosperity  
BRAZIL

**Práticas pedagógicas  
em Raça e Gênero no  
ensino de Língua  
Inglesa**

Profa. Carolina Azevedo

Work together. Learn together. Grow together.

GREAT PARTNERSHIP

Implemented by:

BRITISH COUNCIL INNOVATION ESCOLA Lemann

**Skills**  
for prosperity  
BRAZIL

**Programação**

- Abertura e Agenda
- Introdução: atividade de quebra-gelo
- Apresentação: *Panorama histórico e contextualização com a prática docente*
- Espaço para trocas – Perguntas e Respostas
- Possibilidades pedagógicas: atividade em grupos
- Comentários finais
- Encerramento

Work together. Learn together. Grow together.

GREAT PARTNERSHIP

Implemented by:

BRITISH COUNCIL INNOVATION ESCOLA Lemann

Let's go!

**Levante a mão se...**

- 1) No ensino fundamental e médio, você foi estudante da rede pública.
- 2) No ensino fundamental e médio, você foi estudante da rede particular.
- 3) Você teve professoras negras em algum ciclo da sua vida escolar (caso a resposta seja sim, indique a quantidade).
- 4) Você estudou sobre as relações de racismo em algum momento da sua vida escolar.
- 5) Em sua casa, as pessoas conversavam sobre racismo.

**Você já sofreu ou presenciou alguma situação de racismo ou machismo:**

- 6) Em casa?
- 7) Na rua?
- 8) No trabalho?

**Você reagiu ou já reagiu a uma situação de racismo ou machismo:**

- 9) De forma agressiva?
- 10) Dialogando com o agressor e/ou amparando a vítima?

**11) Você já esteve presente em alguma aula de inglês onde o conteúdo trazido pelo professor tinha um teor racista ou machista?****12) Você, como professor de língua inglesa, já participou de alguma formação sobre algum dos conteúdos abaixo?**

- Línguas africanas
- Cultura oriental
- Religiões
- Igualdade de gênero

**13) Você já viu algum destes conteúdos presente no material didático de língua inglesa?**

Artigo de Wellington  
Lima em 2019





"O inglês se tornou o idioma da minha educação formal. No Quênia, o inglês tornou mais do que um idioma: era o idioma, e todos os outros tinham que se curvar diante dele em deferência.

Assim, umas das experiências mais humilhantes era ser pego falando em Gikuyu pela escola. O culpado era punido corporalmente – três a cinco golpes de bengalas nas nádegas nuas – ou ter que carregar uma placa de metal em volta do pescoço escrito EU SOU UM ESTÚPIDO ou EU SOU UM IDIOTA... A atitude em relação ao inglês era totalmente o oposto: qualquer conquista no inglês falado ou escrito era altamente recompensada; prêmios, prestígio, aplausos e o ingresso para lugares mais elevados. O inglês se tornou a medida de inteligência e de habilidade em todos os ramos de aprendizado. O inglês se tornou o principal determinante do progresso de uma criança passar de nível na educação formal." (THIONG'O, p.62, 2021)

Skills for Prosperity  
Brazill

## Panorama histórico do ensino de língua inglesa no Brasil

**Skills**  
for prosperity  
BRAZIL

No Brasil as relações formais com ensino da língua inglesa datam de **1809**, por meio de um decreto assinado pelo Príncipe Regente de Portugal D. João VI, que exigiu a criação de escolas de língua inglesa e francesa no país, **a fim de atender às necessidades do estado (relações comerciais e políticas)** e, segundo o decreto, "pela sua difusão e riqueza, e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública" (Almeida, apud Chaves, 2004, p.6).



Ativar o Windows  
Acesse Configurações para ativar o Windows

- Ensino voltado para a formação das elites brasileiras.
- Aumento da carga horária na grade curricular na reforma de Francisco de Campos e Gustavo Capanema, na Era Vargas (Santos, 2020).
- Art. 26 – § 5º da LDB de 1996: Era obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna, na parte diversificada do currículo, a partir da quinta série e a escolha do idioma a ser ofertado ficava a cargo da comunidade escolar.
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, 5º parágrafo: instituiu a obrigatoriedade do inglês no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano.

Ativar o Windows  
Acesse Configurações para ativar o Windows



“O que quero afirmar aqui é que, em diversos momentos da história do ensino de língua inglesa, é possível identificar marcas de elitização e que essas marcas de elitização surgem como uma racialização à medida que, enquanto se elitiza, só os brancos, que são as pessoas que detêm qualquer poder econômico possível no Brasil, é que passam a ter acesso a esse ensino. É o caso, por exemplo, dos primeiros livros didáticos de inglês que, conforme Paiva (2009), ainda em 1940 apresentavam um conteúdo racista:

Apesar de não haver mais escravidão no Brasil em 1940, o livro não parece ter sofrido a revisão merecida e algumas frases remetem ao contexto do século 19, com referências a escravidão ou ao preconceito contra os negros como nos exemplos: “A minha prima vendeu seu escravo.” para ser vertida para o inglês, ou “That negress has very good teeth” [Aquele negra tem ótimos dentes] e “A European is generally more civilized than the African” [Um europeu é normalmente mais civilizado do que um africano] para serem traduzidas para o português (PAIVA, 2009, p.5, grifos meus).

(SANTOS, 2020, p.105)

Abre o Windows para abrir o Windows

## Breve histórico sobre o acesso da população negra e mulheres à educação pública

Skills  
for prosperity  
BRAZIL

- Reforma pombalina: Permitia o acesso restrito de mulheres brancas à escola formal. As que se formavam só podiam lecionar para moças. Antes, a educação era oferecida pelas catequistas.
- Constituição Imperial de 1824: Institui o acesso de todos à educação formal pública, menos aos escravizados. Negros libertos podiam frequentar a escola.
- A educação era vista, neste contexto, como uma forma de “civilizar” a população negra que tinha acesso para evitar levantes contra o governo.
- Em 15 de outubro de 1827 foi publicada a primeira Lei nacional sobre instrução pública, que vigorou até 1946; no entanto, ela não fazia qualquer menção à educação escolar de negros (SAVIANI, 1999).
- As escolas eram separadas por gênero e também os conteúdos: as mulheres –brancas – não tinham acesso ao conteúdo das disciplinas de exatas, que eram considerados masculinos, e deveriam aprender as “artes do lar”.
- Em 1878, um decreto permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos (DOMINGUES, 2007; SANTANA; MORAES, 2009).
- 1889: Início da articulação do Movimento Negro do Brasil tendo como uma de suas pautas o acesso de negros à educação.
- Constituição de 1934: Se torna obrigatória a educação escolar. A maioria da população negra acessava a educação por meio de instituições formadas por associações negras.
- Entre 1920 e 1930: Mudanças na política educacional promovem reflexões sobre o currículo e a valorização da diversidade.
- 1945: Com as mudanças do Estado novo, meninas negras têm acesso à escola primária.
- A partir de 1960: Com a expansão da educação pública no país, a população negra ganha mais acesso à educação brasileira.

Abre o Windows para abrir o Windows

Referência: Almeida, Marco Sanchez, Livia, 2016. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246. USP, SP, Maio, 16, 2014. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O NEGRO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E EXPANSÃO ESCOLAR. XI REPEREN, Niterói, RJ.



“A demanda da comunidade afro-brasileira reconhecimento, valorização e afirmação de direitos passou a ser particularmente apoiada pela lei federal 10.639/03 – atualizada pela 11.645/08 – estabelecendo a obrigatoriedade do ensino das cultura e história afro-brasileiras e africanas. [...] Reconhecer requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial, presente na educação escolar brasileiro, nos diferentes níveis de ensino.”

(Diretrizes curriculares nacionais para o ensino das relações étnico-raciais, 2009)

Abre o Windows para abrir o Windows



# Língua inglesa, relações raciais e a contextualização com a prática docente

Skills  
for prosperity  
BRAZIL

## Conceitos

- Etnofobia / Afrofobia (Nobles, 2013)
- Eurofilia (Nobles, 2013)
- Branquitude (Laborne, 2014)
- Linguofobia (Rezende, 2013)
- Interseccionalidade (Adewumi apud Santos, 2007)
- Cultural humility (Waters; Asbil, 2013)
- A necessidade da abordagem de gênero e relações étnico-raciais no ensino de língua inglesa

Como esses conceitos estão presentes no ensino da língua inglesa?

- a) Linguofobia
- b) Eurofilia
- c) Interseccionalidade
- d) Etnofobia / Afrofobia
- e) Branquitude
- f) Gênero e raça em língua inglesa
- g) Cultural humility

- ( ) "Se eu falasse minha língua – Fongbé – e não o francês, eu recebia do professor um colar e era obrigado a desfilar por toda a escola para que todos soubessem que eu era 'atrasado.'" (Kpolo, 2021)
- ( ) "Em um total de 400 imagens analisadas, em um livro didático de inglês do PNLD, 338 eram homens brancos, 62 homens negros e 6 mulheres negras." (Ferreira e Camargo, 2013)
- ( ) "Você precisa aprender inglês pra sair daqui, lá fora você vai se dar bem."
- ( ) "Bom dia, turma. Trouxe uma professora de inglês da Namíbia para lecionar uma aula em nossa turma. Hoje ela será a professora. Eu também estou aqui como aluna."
- ( ) "Mas o Inglês indiano não é um inglês limpo como o dos Estados Unidos."
- ( ) "Se eu não sei falar nem português, eu vou saber falar inglês?"
- ( ) Vocês já ouviram falar da Madame C. J. Walker?

April 23

19



"Nas palavras de Pennycook, "Nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica." (Pennycook, 2004, p.301). Segundo esse autor, não podemos reduzir o ensino de uma língua estrangeira a questões puramente metodológicas, quer seja de motivação do aluno ou de qualquer outro procedimento pedagógico. Para Pennycook (1995) e outros, o professor de inglês não pode ver a língua estrangeira como neutra, apenas voltada para a comunicação global. O professor deve ser um agente político, engajado na tarefa de mostrar ao aluno que a aprendizagem da língua pode ser uma ameaça para a colonização da mente, perpetuando a dominação dos países centrais sobre os periféricos e aumentando as desigualdades sociais. (LEFFA, 2005, p.209)

August 19

20



“As leis e as políticas nem sempre prevêem quem somos, ao mesmo tempo, mulheres e negras. Por essa razão, este projeto busca estabelecer uma ponte entre o que é vivenciado na prática e como uma política pública prevê esses problemas. Uma das razões pelas quais a interseccionalidade constitui um desafio é que, francamente, ela aborda as diferenças dentro das diferenças.”  
(CRENSHAW, 1989)

August 19

21

## Possibilidades pedagógicas: exemplos

Skills  
for prosperity  
BRAZIL

### Ensino Fundamental I

Ancestralidade e Memória a partir do conteúdo de "Family members"

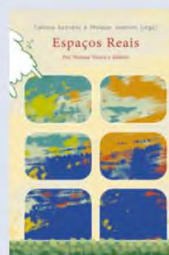


- Nesta aula, foi trabalhado o conteúdo de "Family members"
- 13 de maio: Origem dos negros escravizados
- Apresentação das figuras de Aquilino e Nzinga de Angola
- Confecção de desenhos sobre quem seriam os seus antepassados

24


### PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos)

Racismo, valorização do espaço e afetividade



- Interpretação, contextualização e letramento crítico racial a partir do texto "Rio de Janeiro slums becoming Brazil's tourist hotspot" ("favelas do Rio de Janeiro se tornando pontos turísticos no Brasil")
- Oficina de Escrita literária com o escritor e historiador Philippe Valentin
- Produção do livro "Espaços Reais: por nossas vozes e afetos"

25



“Qualquer pedagogia radical precisa insistir em que presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar a presença de cada um.” (hooks, b. 2017, pg.18)

August 19 26

## Possibilidades pedagógicas: atividade em grupos

Skills for prosperity BRAZIL

## Possibilidades pedagógicas

Vamos dividir vocês em **5 grupos temáticos**:

- Igualdade de Gênero
- Cultura ou história afro-brasileira
- Mulheres negras
- Valorização do território de origem (sub-bairro, bairro ou cidade)
- Cultura africana

### Nos grupos – 25 minutos – até 19h40

1º) Ler texto temático que traz dicas para pensar em práticas pedagógicas

⇒ a Tistu entrará na sala para entregar o texto (1 página)

2º) Prática pedagógica

- Compartilhar prática existente no tema
- Propor uma nova prática no tema que poderia ser aplicada em sala de aula
- Se ainda houver tempo, compartilhar alguma prática que já tenham em algum dos outros 4 temas do workshop. Lembrando quais são os temas:
  - \_ Igualdade de Gênero
  - \_ Cultura ou história afro-brasileira
  - \_ Mulheres negras
  - \_ Valorização do território de origem (sub-bairro, bairro ou cidade)
  - \_ Cultura africana

April 23 30



De volta aqui na plenária do workshop – 15 minutos – até 19h55

3º) Cada grupo temático terá 3 minutos para apresentar

⇒ Dica: já definam no pequeno grupo quem vai apresentar

Foco da partilha

- (a) prática pedagógica **criada** ou já **existente** no tema deste grupo
- (b) prática pedagógica em um dos outros temas (caso não tenham a opção a)
- (c) compartilhar dificuldades que identificam para levar a temática nas práticas pedagógicas em sala de aula



## Referências bibliográficas

ALMEIDA, M.; SANCHEZ, L., 2016. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246. USP, SP.

CHAVES, C. O ensino de língua inglesa na educação infantil: para inglês ver ou para valer? 2004. 26 f. Monografia. (Curso de Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica, 2004.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil. 2014. 159 f. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade da Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). Linguística Aplicada e contemporaneidade. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218

NOBLES, W. W. (2013). Fundamental task and challenge of Black psychology. Journal of Black Psychology, 39, 292-299.

REZENDE, T. F. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Débora Magalhães de; SILVA, Kleber Aparecido da; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (Orgs.). O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015, p. 63-77

SANTOS, G. N. Do limão faço uma limonada: estratégias de resistência de professores negros de língua inglesa 2020, 225 f. Tese de Doutorado. USP- São Paulo, 2020.

THIONGO, N. Descolonização mental: a política da linguagem na literatura africana. Diáspora africana: Editora Filhos da África, 2021. 1ª edição 231 páginas.

WATERS, A.; ASBIL, L. Reflections on cultural humility. CYF News, Agosto de 2013 Disponível em <https://www.apa.org/pi/families/resources/newsletter/2013/08/cultural-humility>