



Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas

QUESTÕES SOCIAIS DE RAÇA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Social race issues in English language classes in the context of a public school

Letícia Camilo, CONCEIÇÃO (PUC-SP)¹

RESUMO

Considerando os resultados da pesquisa desenvolvida para o Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, este artigo é um recorte da dissertação sob o título “Questões sociais de raça observadas em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio”, defendido em fevereiro de 2020. A pesquisa teve por objetivo compreender e analisar criticamente as questões sociais de raça (MUNANGA, 1999, 2000; FERREIRA 2006) em um contexto de escola pública, por meio de uma proposta didática, envolvendo trechos de filmes que abordam essas questões de forma não explícita. Como participantes da pesquisa destacam-se a professora-pesquisadora e os alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de São Paulo. Os resultados revelam que o material produzido iniciou um processo de conscientização acerca das questões sociais de raça nos participantes.

Palavras-chave: Questões Sociais de Raça; Língua Inglesa; Multiletramentos; Escola Pública.

ABSTRACT

Considering the results of the research developed for the Master in Applied Linguistics and Language Studies, this article is an excerpt from the dissertation under the title “Social issues of race observed in English language classes in high school”, defended in February 2020. A research aimed to understand and critically analyze the social issues of race (MUNANGA, 1999, 2000; FERREIRA 2006) in a public school context, through a didactic proposal, involving excerpts from films that address these issues in an implicit way. As research participants, the teacher-researcher and the 2nd year high school students of a state public school in São Paulo. The results reveal that the material produced started a process of raising awareness about the social issues of race in the participants.

Keywords: *Social Issues of Race; English Language; Multiliteracies; Public School.*

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil. Departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL); lael@pucsp.br

1. Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida para o Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, desenvolvido no Grupo de Pesquisa (GP) “Linguagem em Atividades no Contexto Escolar” (LACE), liderado pelas professoras doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), defendido em fevereiro de 2020.

Ao refletir sobre minha formação, em contextos das redes particulares de ensino na cidade de São Paulo (Ensino Fundamental I até a Universidade), as discussões sobre as questões raciais não faziam parte do currículo. Quanto ao contexto escolar, tive a oportunidade de ter apenas um professor negro, por três anos consecutivos no Ensino Fundamental II, mas, em contrapartida, os trabalhadores da limpeza e segurança eram, em sua maior parte, negros e negras como eu.

De acordo com Nóvoa (1992) e Freire (2000), muitos dos professores e aulas que tivemos em nossa formação servem de inspiração para o tipo de professor que somos e, talvez por conta disso, ao iniciar minha carreira como professora, ministrei aulas em escolas de idiomas, em escolas públicas e particulares, mas também não abordei questões raciais em minhas aulas. Após o meu contato com a Literatura Marginal/Periférica, pude observar a diversidade cultural, racial e étnica de forma consciente e, com isso, uma possibilidade de mudar minha prática docente e também minha prática cidadã, após mais de quinze anos exercendo o magistério. Pude refletir sobre a educação para a cidadania que nunca tive e que, tampouco proporcionei aos alunos.

Considerando a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-las no estudo para o mestrado, decidi proporcionar aos alunos a possibilidade de discussão sobre as questões sociais de raça durante as aulas de Língua Inglesa. As contribuições dos participantes foram relevantes para responder a seguinte questão: **De que modos as aulas de Língua Inglesa possibilitam ou não a reflexão crítica de questões sociais de raça?**

Esta pesquisa traz, assim, uma contribuição pedagógica crítico-reflexiva tanto para a área da Linguística Aplicada como para os educadores em geral, ao discutir o papel docente no contexto escolar e também lançar luz sobre a importância de se reconsiderarem os preconceitos sociais de raça na contemporaneidade, evidenciando, igualmente, a necessidade de criação de contextos críticos-colaborativos para a Língua Inglesa. Trata-se de uma questão de extrema importância no mundo atual, principalmente no Brasil, neste momento em que situações de racismo explícitos e implícitos são assuntos em jornais e revistas, frequentemente.

2. Linguagem, ZPD, Mediação, Colaboração e Contradição

A Linguagem é um conceito central para Vygotsky (1930), uma vez que é por meio da linguagem que os indivíduos aprendem e se desenvolvem em interações nos contextos que vivenciam. Para o autor, a aprendizagem é essencialmente social e a transformação do plano interpsicológico (nível social) em intrapsicológico (nível individual) possibilita o desenvolvimento, se realiza em uma organização relacional entre participantes de uma interação em que a linguagem é central – a ZPD.

Vygotsky ([1930] 2007, p. 58), define ZPD como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para que a ZPD se organize como um espaço colaborativo, é necessária que a interação dos sujeitos ocorra por meio da linguagem da argumentação, de forma que um consiga agir na fala do outro, para a construção de novos significados, criando atividades transformadoras.

Oliveira, Almeida e Arnoni (2009) discutem que a mediação é uma característica exclusiva do ser humano, entendido como ser social, já que somente a espécie humana pode ultrapassar o imediatismo da vida biológica natural para alçar ao complexo mundo da cultura e do pensamento. Os outros animais vivem na natureza, mas não a transformam, nem a compreendem dessa forma, estando seu contato com os outros seres vivos intimamente ligado aos seus instintos de sobrevivência. O homem, por sua vez, é capaz de transformar a natureza e, nesse movimento, transformar a si mesmo e aos outros.

Para Ninin e Magalhães (2017, p. 637), com base em Vygotsky (1934), colaboração e contradição são entendidas “como relações sócio-históricas, culturalmente situadas em um processo pelo qual nos tornamos quem somos”. Para elas, “essa complexa relação entre o indivíduo e o coletivo envolve ativamente todos os participantes da pesquisa na transformação de si mesmos, do outro e do mundo.” As formas pelas quais todos agem em conjunto, trabalham juntos e as maneiras que eles agem, revelam a colaboração crítica que organiza as relações entre os participantes, e como e por que a ação permite que o desenvolvimento aconteça (NININ & MAGALHÃES, 2017).

Na esteira desses pressupostos, o reconhecimento das contradições em atividades em sala de aula é fundamental, pois, de sua análise, depende a compreensão das transformações e o desenvolvimento dos participantes. Essa questão envolve algumas precauções sobre o processo de ensino-aprendizagem e as

possibilidades criadas por esse quadro teórico-metodológico em romper as bases teóricas que apoiam, usualmente, as práticas didáticas e a concepção de sujeito que organizam esse processo.

3. Questões sociais de raça no ensino de inglês

O imaginário social construído sobre os negros sempre foi negativo e, ao longo da nossa formação histórica, foi marcado por autoritarismo, colonização e escravidão, apesar da existência das resistências negras. Esse imaginário, de acordo com Gomes (2001), criou um contexto de teorias racistas e com um falso cientificismo que asseguraram a inferioridade das pessoas negras. Nesse quadro, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento e a primitividade da cultura negra foram incorporadas à dita democracia racial por muito tempo. A autora ainda questiona se, de fato, a academia rejeita tais considerações acerca dos negros, pois essas concepções ainda continuam a exercer força ideológica não apenas entre a comunidade branca, mas entre parcelas significativas da comunidade negra. Tais concepções não são meras inversões de pensamento externo, mas legitimam o racismo.

Dezessete anos após a publicação do texto de Gomes (2001), em 2018, pudemos ler nos noticiários ocorrência de racismo em duas universidades particulares paulistas. O primeiro ocorrido em março²: um aluno branco, do curso de Administração, tira fotos de um aluno negro do mesmo curso, faz comentários racistas relacionados à escravidão e publica as fotos nas redes sociais; e o outro caso ocorrido em maio³: um professor universitário faz comentários racistas durante a aula referindo-se a uma aluna negra do curso de Publicidade e Propaganda e, na sequência, afirma que não existe racismo no Brasil.

O preconceito está presente, igualmente, no universo de alunos e de professores, mas em se tratando de professores, de acordo com Munanga (1999), alguns, por falta de preparo ou devido a preconceitos historicamente aprendidos em suas vivências, não sabem fazer das situações preconceituosas um momento pedagógico privilegiado para as discussões sobre nossa cultura e identidade social. Segundo o autor, alguns adotam a política de avestruz, não fazendo nada a respeito, ao invés de uma atitude responsável que consiste em mostrar que a diversidade traria enriquecimento e complementaridade para as relações, e talvez, por esse motivo, tenham sido recorrentes casos de racismo, inclusive noticiados nas mídias recentemente, conforme mencionado acima.

² Informações completas no site <<https://www.almapreta.com/editorias/realidade/estudante-vitima-de-racismo-na-fgv-fala-sobre-a-repercussao-do-caso>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

³ Informações completas no site <<http://negrobelchior.cartacapital.com.br/faculdade-casper-libero-demite-docente-envolvido-em-caso-de-racismo/>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

Abramovay e Castro (2006) afirmam que por racismo entende-se uma prática que inflige inferioridade a uma raça, sendo que suas bases se encontram fixadas em relações de poder que são legitimadas pela cultura hegemônica. Cavalleiro (1998, p. 14) afirma que o racismo é ideologia que permite o domínio sobre um grupo e a autora chama a atenção para a diferenciação entre racismo individual e institucional. O primeiro abarcaria atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios, o segundo engendraria um conjunto de “arranjos institucionais” que restringe a participação de um determinado grupo racial em um determinado local.

Como se trata de comportamentos, Almeida (2018) afirma que a educação e a percepção sobre os males do racismo, assim como o estímulo a mudanças culturais serão as principais formas de enfrentamento do problema. Porém, o perigo está em delimitar o olhar apenas para as concepções comportamentais, pois, dessa forma, ficam esquecidas as maiores desgraças oriundas do racismo que foram produzidas sob a legalidade e apoio, inclusive o apoio moral, de muitos líderes religiosos, políticos e os que eram considerados “homens de bem”.

Ferreira (2006) nos aponta que a criação da Lei 10.639/2003, foi pensada na busca de uma educação antirracista e essa publicação pauta-se no desejo do reconhecimento das diferenças para construir identidades e efetivar uma igualdade, tanto de condições, como de direitos e deveres. Ainda segundo a autora, este documento dirige-se aos educadores da Rede Pública com o principal objetivo de continuar subsidiando, teórico-metodologicamente, esses profissionais no tratamento pedagógico das questões relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2003). Em 2008, houve uma alteração na LDB, a Lei 11645/2008, que garantia o direito aos povos indígenas e africanos os estudos de sua história e cultura.

Ferreira (2016, p. 41) na sociedade brasileira, em relação ao negro, não se refere simplesmente a uma minoria, mas, sim, de uma maioria considerada como minoria, à proporção que, de acordo com dados do IBGE e do Censo realizado em 2010, mais da metade da população se declara parda ou preta, estabelecendo o quadro de negros brasileiros. Sendo assim, a escola se transforma em um espaço de exclusão ao não tratar as questões relacionadas às identidades sociais de raça, como pressuposta pela lei federal.

As “elites simbólicas”, de acordo com Van Dijk (2008) apud Ferreira (2016, p. 37), são brancas e são compostas por políticos, jornalistas, escritores, magistrados, professores e outros, permitindo que o racismo seja reproduzido em seus discursos dominantes. Além de terem pouco interesse em relação às questões raciais, tais “elites” não se incluem no processo de construção do racismo, ou seja, dispõem do poder de regulamentar o discurso da sociedade, levando em consideração que o racismo não é inato ao ser humano, mas aprendido ou assimilado mediante o discurso de grupos brancos dominantes.

Ao discutir o conceito de representatividade, Almeida (2018) salienta que este se refere à representação de minorias em espaços de poder e prestígio social, podendo incluir tais espaços como os meios de comunicação e também a academia. Trazer para as aulas momentos de reflexão em que os alunos são expostos às questões não apenas raciais, mas às questões de intolerância de inúmeras formas e ao não silenciamento de vozes nas aulas, tem sido recorrente.

Nessa direção, Moita Lopes (2002, p. 54-55) argumenta que:

Os professores de línguas precisam considerar a linguagem com um fenômeno essencialmente social se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade.

Em consonância com a citação acima, Coracini (2000) defende que as línguas estrangeiras podem contribuir para a constituição de uma sociedade em que haja espaço na escola para o incentivo à cidadania, levando em consideração o processo de construção da identidade do aluno. É de extrema importância que professores e alunos envolvam-se em discussões que reflitam suas experiências de vida, por exemplo, entender a relação social entre escola e raça. Ferreira (2006) cita Kincheloe e Steinberg (1998, p. 7), que concordam sobre o fato de que “professores que acolhem um objetivo crítico em suas aulas ajudam alunos a desenvolverem uma consciência deles mesmos como agentes sociais”. Para os referidos autores, reflexões sobre a realidade podem ajudar a produzir uma sociedade igualitária, contudo dependerá muito da forma com que os professores nortearão seu trabalho em sala de aula.

Todas as disciplinas do currículo necessitam colocar em prática o que sugere a lei, mesmo que para isso sejam necessárias desde as revisões dos materiais didáticos utilizados nas escolas até mesmo a formação dos professores. Em sala de aula, tratar as questões relacionadas à raça se faz cada vez mais necessário. De acordo com Banks (2001), fazer declarações do tipo “não vejo cor” afirma uma posição privilegiada a qual se recusa a legitimar as identificações raciais, muito importantes para as pessoas de cor e que são utilizados, muitas vezes, para justificar a inação ou perpetuação do *statuo quo*. Assim, se professores não “veem” cor e as formas de racismo institucionalizado, os quais privilegiam alguns grupos e colocam outros em desvantagem, eles serão incapazes de tomar atitudes para eliminar a desigualdade racial nas escolas.

Ribeiro (2017, p. 79) discute que “falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, ou outras formas de deslegitimação.” A compreensão sobre o que significa desorganizar a norma hegemônica é considerada inapropriada ou agressiva porque está confrontando poder. Dessa forma, tratar desses assuntos em sala de aula poderá trazer certo desconforto para alguns professores e alunos. Desconforto

por não saber como tratar dos assuntos ou até mesmo por estar alheios ou discordar com os questionamentos a que foram expostos. Infelizmente, o fato de alguém se formar professor não traz consigo uma consciência sobre a necessidade de reflexões sobre determinados temas. Ainda sobre o assunto, a mesma autora afirma que:

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva (RIBEIRO, 2017, p. 69).

De acordo com a citação acima, entendemos que é possível que homens e mulheres, negros ou não negros tenham consciência dos discursos que os cercam e possam discutir uma educação antirracista. Diante de todos os apontamentos feitos, falar sobre as questões sociais de raça é uma pauta importante dentro das discussões em sala de aula e na sociedade como um todo, enaltecendo assim, mais uma vez, a importância deste estudo.

Ferreira (2006, p. 53) afirma que a educação antirracista se refere a uma ampla “variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional”. De acordo com a autora, essas reformas estão relacionadas a uma avaliação tanto do currículo formal como do currículo oculto. Afirma, ainda, que pesquisas nessa área mostraram que a educação antirracista, de forma explícita, nomeia assuntos de raça e justiça social, igualdade racial e/ou étnica, assuntos relacionados a poder, exclusão e não atentos apenas aos aspectos culturais.

É importante salientar as situações racistas que não ocorreram no âmbito escolar, mas que, talvez, possam confirmar a citação acima. Tem sido recorrente em 2019 e 2020 lermos nos noticiários casos de racismo: em fevereiro, em uma agência bancária da capital baiana, um microempresário negro⁴, acompanhado de sua filha de 15 anos, é tratado com indiferença pelos funcionários após quatro horas de espera para ser atendido e é retirado à força da agência; no Rio de Janeiro em abril, o carro de um músico negro que estava com sua família é alvo de 80 tiros disparados por militares do exército. O racismo no âmbito

4 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/02/empresario-leva-gravata-e-expulso-de-banco-e-acusa-caixa-de-racismo.shtml>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

5 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/04/exercito-determina-a-prisao-de-militares-envolvidos-em-assassinato-em-guadalupe.shtml>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

escolar volta a ocupar destaque nos noticiários em 2020 com o caso de uma aluna de uma escola particular⁶ no Rio de Janeiro que sofre racismo em uma rede social com frases como “Dou dois índios por um africano”, “quanto mais preto, mais preju”, “fede a chorume”, “não é gente”. A sociedade brasileira como um todo não pode achar “normal” as violências ocorridas no cenário brasileiro e mundial ou como parte do cotidiano e, até o presente momento, os casos citados neste artigo continuam sem um desfecho.

É necessário que as leis, de fato, sejam cumpridas relacionadas aos casos de racismo, ou seja, que os acusados de tal crime respondam por seus atos de forma diferente da qual vem sendo praticada juridicamente, dando a sensação de impunidade às vítimas. Enquanto isso não acontece, o melhor que se pode fazer, para que casos como os apresentados não aconteçam, é propiciar, e não apenas em contexto escolar, uma educação antirracista para sociedade. Essas ações precisam irromper-se nas mídias, por meio de campanhas publicitárias ou nas novelas, de horários nobres ou não, de forma que abranjam todos os nichos sociais, ou seja, dismantelar do corpo negro a imagem de que a ele só cabe ser ladrão ou exercer função social nas posições de serviços subalternos.

4. A Pedagogia dos Multiletramentos

A definição de Multiletramentos estruturado pelo The New London Group (Nova Londres, Connecticut nos EUA – formado, principalmente, por Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata) refere-se exclusivamente aos letramentos presentes na atualidade no vínculo com o papel que a escola deve praticar diante das novas demandas da realidade dos alunos.

Rojo (2012, p. 12) deixa evidente que os primeiros estudos realizados sobre os multiletramentos surgiram em 1996 com um grupo de pesquisadores, The New London Group – listados acima –, com a publicação de “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”. De acordo com a publicação, a escola tinha a necessidade de tomar a seu cargo os novos letramentos (TICs) emergentes na sociedade contemporânea, composta por uma variedade de culturas do mundo globalizado e a flexibilidade na convivência com a diversidade cultural (multiculturalismo). O aumento da violência social e falta de futuro da juventude está ligado ao não tratamento dessas questões (conflito cultural explícito em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições, intolerância) em sala de aula.

⁶Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2020-05-21/aluna-de-colegio-particular-no-rio-e-vitima-de-racismo-no-whatsapp-nao-e-gente.html> Acesso em: 26 de maio de 2020.

Cope e Kalantzis (2000) discutem práticas para que os alunos se transformem em criadores de sentidos; para eles, os movimentos “pedagógicos” de uma Pedagogia dos Multiletramentos se organizam em quatro momentos: Prática situada (Imersão em práticas que fazem parte da cultura do alunado e nos gêneros possíveis em sua prática, relacionando-as com outras práticas, tais como locais de trabalhos e espaços públicos), Instrução evidente (Análise consciente dos conceitos que apoiam essas práticas. Introdução a metalinguagens, que descrevem e interpretam os diferentes significados), Enquadramento crítico (Interpretação dos contextos sociais e culturais de circulação e produção desses enunciados, envolvendo os alunos, para que eles possam ter um olhar crítico ao que eles estão estudando e em relação ao seu contexto) e Prática Transformada (Construção de significado prático, que coloca o significado na transformação).

Caní e Coscarelli (2016) afirmam que a pedagogia dos Multiletramentos propõe uma interpretação do mundo impulsionado por experiências transversais entre estruturas sociais e econômicas, culturas, gêneros. A inclusão dos Multiletramentos nos currículos escolares reflete a diversidade cultural e a diversidade de linguagem, que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à realização de práticas transformadoras pelo viés da educação.

5. Abordagem teórico-metodológica: Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

Fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), bem como em pressupostos do materialismo dialético (MARX & ENGELS, 1845-1846), a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), discutida por Magalhães (2010, 2011) propiciou uma base teórico-metodológica e política para a organização da pesquisa. Essa abordagem possibilita o movimento colaborativo como um enfrentamento dialético entre teoria e prática, em contextos escolares, criando zonas de conflito (ZPD) que trazem o foco aos sentidos e significados de professor e alunos, para questões sociais e políticas presentes nos contextos pedagógicos e na sociedade.

Magalhães (2011) destaca que, nas pesquisas organizadas com base na PCCol, é necessária a criação de espaços para que os participantes ouçam uns aos outros, retomem suas falas, concordando ou não com o que foi dito, peçam esclarecimentos, partilhem conflitos e pensamentos pautados na organização argumentativa da linguagem. Inicialmente pensada por essa pesquisadora em seu estudo de doutoramento, a PCCol apoia a construção ética e dialógica de interações entre os participantes da pesquisa em investigações de intervenção no contexto escolar (MAGALHÃES, 1992). A pesquisadora toma como base o materialismo histórico-dialético de Marx, que entende o homem como corpo, mente e meio em transformação mútua. A PCCol pressupõe, também, a criação de ZPD, compreendida como uma zona de ação criativa, organizada

por ações colaborativo-críticas, primordiais para a possibilidade de desenvolvimento. Nesse quadro, a colaboração é entendida a partir de relações dialógicas e dialéticas relacionadas ao processo de mediação implícita e explícita em agir para romper o tradicional, à luz de novos modos de discutir o novo.

6. Contexto e procedimentos de desenvolvimento de Pesquisa

A escola estadual localiza-se na periferia da cidade de Guarulhos, município que integra a Grande São Paulo. A escola atende aos três níveis de ensino e a comunidade participa pouco da vida escolar dos alunos e não tem o hábito de ir à escola para conversas condizentes às funções específicas e pontuais da vida escolar dos filhos. A sala selecionada para a pesquisa foi um 2º ano do Ensino Médio, composta de 30 alunos, sendo que nenhum deles apresentava dificuldade de leitura e escrita em língua portuguesa. Os nomes dos alunos foram alterados com o intuito de preservar a identidade dos participantes.

A professora-pesquisadora (PP), que escreve este artigo, é negra com a tez escura, formada em Letras, com licenciatura em Inglês e Português e especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública. É professora de Língua Inglesa e Portuguesa há vinte e dois anos, em Escolas Públicas Estaduais do Estado de São Paulo sendo que, concomitantemente, nos últimos cinco anos, ela leciona também em Escolas Públicas Municipais na cidade de São Paulo. Trabalha na escola em que foi realizada a pesquisa há 18 anos, mas, esteve em licença, concedida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, durante a produção de dados para a pesquisa, não sendo professora titular daquela escola naquele ano letivo. A produção dos dados foi feita em aulas de alguns professores que lecionavam aos alunos participantes. Para a realização da pesquisa, a direção da escola fez os devidos ajustes e explicou aos professores envolvidos no processo a alteração em seus horários de aula, de forma que nenhum deles estivesse presente nos momentos das atividades conduzidas por esta PP.

Os dados foram produzidos por meio de dois questionários (inicial e final) e de filmagem de três aulas, descritos a seguir:

Quadro 1: Dados produzidos para a pesquisa

QUESTIONÁRIO INICIAL (18 de maio de 2018) – foi organizado por meio de perguntas fechadas (com respostas sim ou não), de múltipla escolha e perguntas abertas com pedido de justificativa. O objetivo do questionário, em linhas gerais, era observar quais visões os alunos apresentavam sobre o seu papel em sala de aula durante as aulas de inglês e informações
--

relacionadas à sua raça, e a situações em que tenham percebido preconceitos raciais, dentro e fora da sala de aula. Perguntas relevantes:

Você se considera: Negro, Indígena, Branco, Amarelo, Pardo?

Já presenciaram alguma situação de discriminação de raça na escola?

QUESTIONÁRIO FINAL (31 de outubro de 2018) – os objetivos foram observar as visões dos participantes acerca das questões raciais e uso da língua inglesa, após as aulas assistidas e elaboradas por meio de trechos de filmes e da pedagogia dos Multiletramentos, compreender se

as observações levantadas no questionário inicial se mantiveram ou não após as atividades.

Perguntas relevantes:

De que forma os trechos de filmes ajudaram na atividade?

O que você aprendeu na sequência de atividades?

AULAS VIDEOGRAVADAS – As aulas propostas para esta pesquisa foram ministradas por esta professora-pesquisadora e, sendo assim, as observações das aulas pressupõem a não neutralidade do pesquisador em relação ao objeto de estudo. As aulas foram gravadas por meio de um *tablet*, posicionado em um móvel de madeira, que servia de suporte para a TV e um notebook, que foram utilizados para a exibição dos vídeos e slides em PowerPoint nas aulas.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Propostas para a sala de aula

Conforme mencionado anteriormente, por não ser professora titular das aulas de língua inglesa no ano letivo em que os dados foram produzidos, as aulas videogravadas, ocorreram em conformidade com o calendário e cronograma de atividades da escola. Abaixo seguem as datas das aulas e os seus objetivos.

QUADRO 02: Resumo das aulas videogravadas

Data	Tema	Objetivos	Estratégias de trabalho
------	------	-----------	-------------------------

<p>19 de junho de 2018</p>	<p>Aula 1: Fazer uma viagem de avião (reclamar e discutir sobre o pouco espaço entre as poltronas)</p>	<p>Apresentar aos alunos as situações relacionadas a uma viagem de avião e a reflexão sobre algumas questões raciais utilizando perguntas para a compreensão dos fatos; Identificar as expressões multimodais que demonstram as questões raciais; Discutir com os alunos a intencionalidade da cena em relação às questões raciais. Apresentações orais das cenas produzidas pelos alunos com uma questão racial envolvida.</p>	<p>Foram utilizados trechos dos filmes <i>Amor e turbulência</i> e <i>As férias da minha vida</i>, que apresentam cenas dos personagens dentro de aviões. Foram mostradas imagens aos alunos relacionadas a uma viagem de avião. Identificação do uso dos adjetivos e expressões adjetivas no script da cena assistida.</p>
<p>26 de setembro de 2018</p>	<p>Aula 2: Fazer uma entrevista de emprego (fazer a entrevista)</p>	<p>Apresentar aos alunos as situações relacionadas a uma entrevista de emprego e a reflexão sobre algumas questões raciais utilizando perguntas para a compreensão dos fatos. A partir das perguntas elaboradas pela professora, discutir com os alunos a intencionalidade da cena em relação às questões raciais. Apresentar-se oralmente e opinar sobre as cenas produzidas pelos alunos com uma questão racial envolvida.</p>	<p>Identificação das expressões relacionadas às entrevistas de emprego. Revisão dos usos dos tempos verbais (<i>Simple Present</i>, <i>Present and Past Continuous</i>) Identificação das expressões multimodais que demonstram as questões raciais. Imagens relacionadas a entrevista de emprego e trecho do filme <i>A procura da Felicidade</i>.</p>

<p>02 de outubro de 2018</p>	<p>Aula 3: Fazer <i>check-in</i> em um hotel (Fazer um <i>check-in</i>)</p>	<p>Apresentar aos alunos as situações relacionadas a um <i>check-in</i> em um hotel e a reflexão sobre algumas questões raciais utilizando perguntas para a compreensão dos fatos.</p> <p>A partir das perguntas elaboradas pela professora, discutir com os alunos a intencionalidade da cena em relação às questões raciais.</p> <p>Apresentações orais das cenas produzidas pelos alunos com uma questão racial envolvida.</p>	<p>Identificação das expressões relacionadas a um <i>check-in</i>.</p> <p>Identificação das expressões multimodais que demonstram as questões raciais.</p> <p>Preenchimento de um formulário para hotel e trecho do <i>check-in</i> do filme <i>As férias de minha vida</i>.</p>
------------------------------	---	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

7. Análise e discussão dos resultados

Apresento inicialmente os sentidos e significados atribuídos às questões sociais de raça que foram apontados pelos alunos no questionário inicial. Seguem as respostas para duas questões fundamentais: 1) Você se considera: negro, indígena, branco, amarelo ou pardo? e 2) Já presenciaram alguma situação de discriminação de raça na escola?

Para a primeira questão, dos vinte e nove alunos que responderam, dezesseis disseram ser pardos (52,25%), seis disseram ser brancos (20,7%) e quatro disseram ser negros (13,8%). Meu objetivo foi aferir se os alunos se autodeclaravam negros ou não, pois, dependendo de suas respostas, poderia evidenciar se as questões raciais implícitas nos trechos de filmes a serem exibidos seriam percebidas por eles ou não. Ressalto que as propostas didáticas utilizando trechos de filmes foram elaboradas após a aplicação do questionário inicial, ou seja, saber se os alunos se consideravam negros ou não foi importante também para as escolhas dos trechos de filmes.

Levando em consideração que a maioria dos alunos se autodeclara parda, não se assumindo como negros, em uma população majoritariamente negra, isso talvez sugerisse que não reconheceriam as situações discriminatórias. Isso porque, fundamentada em Munanga (1999), a percepção da cor e de outros traços negroides depende, em grande parte, da tomada de consciência de um observador de elementos raciais e não-raciais (sociais, culturais, psicológicas, econômicas) a que sejam associados e, ainda assim, ligados à posição de classe, ao poder econômico e à socialização daí decorrente. Ressalto aqui não se tratar de rotular os alunos, mas, sim, de acreditar que, dependendo de como os alunos se autodeclaram, podem estar sujeitos a perceber as questões de racismo implícito por estarem no lugar de fala de quem vivencia tais situações. De acordo com Ribeiro (2017), o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter perspectivas e experiências distintas.

Ferreira (2006) afirma que, quando as pessoas são instigadas a se autoclassificar com relação à raça, suas decisões estão associadas às imagens que já foram construídas para elas e que são referentes ao que foi construído historicamente e socialmente. Em se tratando de afro-brasileiros, muitos deles escolhem passar pelo processo de embranquecimento, considerando que a cor preta está relacionada com imagens negativas, que foram construídas também social e historicamente.

Em relação à segunda questão, vinte e um alunos (72,4%) disseram que não presenciaram situações de racismo na escola, oito responderam que presenciaram (27,6%) e justificaram a resposta. As respostas negativas não foram analisadas uma vez que não lhes foi pedido que explicitassem o porquê de sua resposta. Dos que disseram sim, as situações foram relacionadas ao cabelo e xingamentos, mas nem os que foram ofendidos nem os que presenciaram algum tipo de discriminação, tiveram reações ou fizeram algo para mudar a situação. Tais respostas foram obtidas graças ao desdobramento da pergunta feita a eles, ou seja, os que responderam sim deveriam explicar como ocorreu, qual a reação do discriminado e qual a reação do próprio aluno. O excerto abaixo refere-se a esta questão:

Excerto 1:

Ester: Alguns estudantes **chamarem de macaco (a)**...

Jéssica: Um menino chamou o outro de **preto** de uma **forma bem agressiva**...

Luís: Falaram para mim escondido sobre o **cabelo Black Power** de uma aluna que só **servia para guardar lixo**...

Sabrina: não me **lembro** com clareza...

Fábio: Os outros colegas começaram a **zombar e chamar de diversos nomes** o aluno...

Gustavo: dentro da sala o colega começou zoar...

As expressões em destaque foram utilizadas pelos alunos para demonstrar o racismo na interlocução estabelecida no questionário inicial e, de acordo com a escolha lexical apresentada por eles, as sustentações

para tais expressões estão pautadas em experiências cotidianas. Enquanto características discursivas da argumentação destaco **cabelo e cor; o cabelo Black Power e só servia para guardar lixo**. Essa análise revela o que Munanga (2000) afirma sobre a descoberta da africanidade presente ou escondida no manejo do cabelo do negro e da negra da atualidade, e em seus penteados, o que representa uma das principais preocupações da força cultural e histórica desse segmento racial.

Dessa forma, alunos sofrem ofensas em relação aos seus cabelos e cor da pele que, como aponta Munanga, são marcas da africanidade, mas também motivo para serem chamados de “macaco”. Tais injúrias, muito comuns nos campos de futebol, configuram atitudes racistas que, lamentavelmente, são consideradas como não ofensivas por parte de quem as enuncia.

De acordo com Abramovay e Castro (2006, p. 169), a ausência ou escassez de discussões sobre discriminação de raça torna possível afirmar que haja “um silenciamento com relação à questão racial na escola, um silenciamento que, para alguns, pode conduzir a um esquecimento, que é entendido por muitos atores como única possibilidade de solução [...]” para problemas demandados das questões sociais de raça. De acordo com as autoras, são apresentadas diferentes explicações para esse “não-tocar-no” assunto, ressaltando, em um primeiro momento, nas explicações sobretudo de algumas pessoas negras que apresentam a compreensão de que falar sobre raça e racismo equivale a reviver uma dor.

Não há como afirmar que os que não observaram situações de discriminação na escola, de fato, nunca as perceberam ou se preferiram silenciá-las. O que percebo em relação a essa questão é que seria fundamental para esta pesquisa poder pontuar os motivos do silenciamento desses vinte e um alunos.

A possibilidade de reflexão crítica criada com a Aula 1

Neste artigo serão discutidos os dados da Aula 1 e os modos como essa organização possibilitou, ou não, a produção e/ou expansão de novos significados atribuídos a questões sociais de raça. A aula foi organizada por meio da discussão crítica acerca das questões sociais de raça nas relações entre professora e alunos, nos diversos momentos propostos pela Pedagogia dos Multiletramentos.

AULA 1 – “Fazer uma viagem de avião (To make a trip by plane)” - estavam presentes 30 alunos em carteiras dispostas em forma de U e esta PP em pé, em posição frontal aos alunos. A disposição dos alunos (forma de U) deu-se para a melhor visualização da TV e para que todos os alunos fossem capazes de observar quem estava produzindo os turnos de fala. Foram utilizadas três aulas de 45 minutos para a sua realização.

O recorte do material elaborado pela pesquisadora, apresentado a seguir, proporciona a reflexão quanto à presença ou não de negros no ambiente de aviação. Na figura (Figura 01) destaco que, por meio dos trechos de dois filmes e do uso de imagens relacionadas a uma viagem de avião, foram apresentadas aos alunos as situações para reflexão sobre algumas questões, utilizando perguntas para a compreensão dos fatos. Isto é, era objetivo da atividade possibilitar discussões acerca das questões sociais de raça que estavam relacionadas à situação vivenciada ao se fazer uma viagem de avião, de acordo com os trechos dos filmes exibidos.

O excerto 2, a seguir, revela o enfoque da discussão sobre questões sociais de raça:

FIGURA 01: Prática Situada da Aula 1 (To make a trip by plane).

SITUATED PRACTICE (PRÁTICA SITUADA)
 Watch the movie scene and try to answers the questions:

- Scene 1 – Love is in the air

1. What is the topic of the scene?
2. Have you ever travelled by plane? Where did you go?
3. Did you have any difficult situation during the plane?
4. Do you think all the passengers are treated similarly? Why? Why not?

- Reflecting about the pictures

1. What does come to your mind when you see these pictures?
2. What do you think about the black people on the images?
3. How many passengers are black? How many black people are working for this flying company? What does it mean?
4. How would you feel if you were a black person working for this company?



Watch the movie scene and try to answers the questions:

- Scene 2 – Last holiday

1. How many people were in the scene? How many were black? What does it mean?
2. Have you noticed some racial prejudice in the situation on the scene? Why? Why not? How did you notice that?
3. Did the passengers agree with Georgia's position about the flying company? Why? Why not? How did you notice that?
4. Do you believe that if George Byrd was a white woman she would be treated like that? Why? Why not? How did you notice that?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Excerto 2:

PP: How many black people are working for this flying company?

Jéssica e Lorenzo: Quantos negros trabalham nesta empresa de aviação?

Lorenzo: Apenas uma.

PP: How would you feel if you were a black person working for this company? Who wants to answer? Quem quer responder?

Juan: Eu me **sentiria chateado** por não ter o tratamento igual ao dos outros.

PP: Why?

Fábio: Ia me **sentir** isolado.

Juliana: Eu ficaria **desconfortável** por **não** ter **representatividade**.

Rian: eu ia ficar **honrado** porque eu ia ser o **único negro** no meio dos brancos e isso significa que pode ter mais negros a entrar nessa companhia também.

PP: Ei... uau... (dois alunos aplaudem)... // very good... very good.... who wants to speak...alguém

Neste excerto, duas questões importantes feitas pela PP organizam a interação. Ao fazer, em inglês, a leitura das perguntas *“How many black people are working for this flying company?”* *“How would you feel if you were a black person working for this company?”* esta PP abriu espaço para que os alunos, além de perceberem que existia apenas uma negra, como coloca Lorenzo (*“Apenas uma”*), nas imagens relacionadas à tripulação, presentes no material, se colocassem no lugar dessa funcionária. Isto é, os alunos deveriam revelar como se sentiriam caso fossem o(a) único(a) negro(a) na situação.

Os turnos de Juan e Juliana revelam a compreensão da falta de representatividade de funcionários negros na empresa e, como coloca Fábio, o isolamento que em geral sofrem, conforme discutido por Almeida (2018). Rian, todavia, caminha para a direção contrária aos demais alunos: enquanto Juan, Fábio e Juliana expressam sentimentos negativos ao fato de não existirem negros na companhia aérea, Rian aponta que isso poderia significar uma oportunidade para futuros negros na empresa e se sentiria **honrado** em trabalhar ali. Porém, o excerto também revela que, dos trinta alunos presentes, apenas seis se colocaram para discutir o tema em foco.

É importante lembrar que, no contexto norte-americano (visto no trecho do filme), usualmente, a presença negra no ramo da aviação, em voos domésticos e também internacionais, embora em menor número, em geral é maior se comparada ao contexto brasileiro. Isso, porém, vem se transformando, em face de um enfoque maior em questões de descriminalização e racismo.

No **Excerto 3** da mesma aula, a tarefa é proposta a partir da exibição do trecho do filme *“As férias da minha vida (Last Holiday)”*. A cena foi exibida aos alunos com áudio e legendas em inglês e teve a duração de 2 minutos e 16 segundos. No bloco da **prática situada** (Figura 02), o objetivo era apresentar aos alunos uma cena com estereótipos e/ou racismo velado. Na cena Georgia Byrd, mulher negra e gorda, sofre uma situação de racismo velado, quando o passageiro que está sentado na poltrona do avião à sua frente, homem branco e gordo, reclama com a comissária que ela o está incomodando. Com a chegada de outro comissário

7 O seguinte símbolo foi utilizado nas transcrições: // = silêncio;

para resolver o problema e após discussão, Georgia acaba mudando para a primeira classe, mas pagando por essa transferência. O objetivo era que os alunos refletissem sobre quantas das pessoas em cena eram negras, se havia ou não situação de preconceito racial, se os passageiros concordaram com Georgia e se acreditavam que, caso a personagem fosse branca, seria tratada da mesma forma.

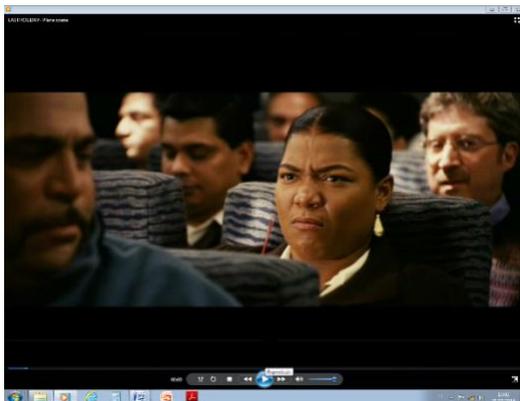
FIGURA 2: Imagens do filme “As férias da minha vida” utilizadas nas tarefas da Aula 1.



1



2



3



4



5



6

Fonte: Filme Last Holiday (Dirigido por Wayne Wang, 2005).

Excerto 3:

PP: And then.... What happened in the scene? What do you remember about the scene?

Luís: I don't know

Ester: Ela foi para a **primeira classe...** ela brigou com o homem

PP: Why? **Why** did she go to the first class?

Bianca: economic

Lorenzo: porque ela **estava sendo discriminada** e o cara que manda lá...

Ester: gerente

Lorenzo: mandou ela ir para a **primeira classe**

PP: pay attention.... o cara que manda lá... **air marshall**

Lorenzo: Air Marshall

PP: Do you agree? ... concorda?... * Sorry... Juliana?

Juliana: (levanta uma das mãos para pedir a fala) ele também **estava na classe econômica** e era por conta do **preconceito racial**

PP: **Do you believe it was a racial situation?** Foi uma situação racial?

Ester: Foi

PP: Do you want to watch it one more time?

Valdeci: Não é necessary

No excerto acima fiz, como PP, uma pergunta argumentativa com pedido de suporte “**Why? Why did she go to the first class?**” e, com isso, abri a possibilidade de discussão com os alunos sobre seu ponto de vista quanto ao que aconteceu na cena exibida, relacionada às questões sociais de raça.

No turno produzido pela aluna Ester, “**Ela foi para a primeira classe... ela brigou com o homem**”, aparentemente, a aluna não tinha percebido a questão racial envolvida, pois, em sua resposta, em nenhum momento ela explicou o motivo da briga da personagem com o referido homem da cena. Com sua resposta, é possível perceber que talvez a aluna tenha conhecimento das questões raciais envolvidas na cena, mas optou por não tocar no assunto ao se referir ao trecho do filme. Lorenzo foi o primeiro a mencionar as questões raciais presentes na cena “**porque ela estava sendo discriminada e o cara que manda lá...**”.

No turno produzido pela aluna Juliana “**ele também estava na classe econômica e era por conta do preconceito racial**”, a aluna retoma o que foi dito anteriormente por seus colegas, mas acrescenta o fato de que todos os personagens da cena estavam na classe econômica, deixando evidente que não havia percebido outro motivo para a reclamação feita pelo passageiro senão a discriminação racial. As falas dos funcionários mostravam a possibilidade de o problema estar no pouco espaço entre as poltronas. Todavia, a resposta do funcionário também revela que o foco está na quantia paga pelo passageiro. Após a resposta da aluna Ester, esta PP segue para a continuidade da aula e perde a oportunidade de utilizar melhor a pergunta argumentativa feita por ela, anteriormente.

Silva (2005) acredita que demonstrar os estereótipos possa vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, especialmente para os das séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento

universal. Dessa forma, segundo a autora, uma situação como a descrita no excerto não seria mais considerada “normal” em nossa sociedade.

Transformações nas visões dos participantes

Apresento os sentidos e significados atribuídos a questões sociais de raça que foram apontados pelos alunos no questionário final. Mais uma vez destaco que a produção dos dados se deu por meio de um questionário inicial, três aulas vídeogravadas e o questionário final. Os sentidos levantados no questionário final foram organizados por categorias das respostas mais significativas para entender a as questões sociais de raça. A seguir, um recorte do questionário final.

O questionário final foi respondido por 29 alunos. Após todas as vivências proporcionadas aos alunos, seria fundamental descobrir se houve ou não transformações de suas visões. A questão que discuto a seguir é: *o que você aprendeu na sequência de atividades?*

O objetivo desta questão era saber se os alunos acreditavam que suas visões acerca das questões sociais de raça tinham sido transformadas, o que foi confirmado por algumas das respostas. Entre as respostas estão reflexões sobre o aprendizado da cultura dos países falantes de língua inglesa, bem como afirmações de que, nas aulas de inglês, poderiam ser discutidos quaisquer assuntos, que puderam aprender novas palavras em língua inglesa e que muitos sofrem preconceito em qualquer lugar do mundo. Disseram ainda que aprenderam a perceber o preconceito implícito nas “entre linhas”, e, por fim, que ao se presenciar alguma situação de racismo, implícito ou não, tal situação deverá ser denunciada, de acordo com as transcrições a seguir:

Excerto 4 (Excerto de respostas do questionário final)

Bianca: que acima do preconceito ainda deve existir respeito

Leandro: Que devemos ficar de olhos abertos com o preconceito na sociedade, e que se um de nossos familiares ou até mesmos nós acontecer esse tipo de coisa, denunciar na hora

Laura: Aprendi muito sobre o racismo, e que são coisas que estão no nosso dia a dia e não percebemos.

Luís: Aprendi que podemos sim ter algo diferente do que estamos acostumados com a colaboração de todos, o que precisamos é de pessoas que façam a diferença e levem o projeto a frente e não um que siga a linha sem se questionar aonde irá levá-lo.

Fábio: Aprendi que o preconceito não está presente só na minha vida mas na vida de todos. Porque o que aconteceu com o Daniel Alves, que jogaram uma banana no campo em sua direção insinuando que ele era um macaco, isso acontece com todo mundo, de maneiras diferentes, mas acontece.

O que foi apresentado nessa subseção são as bases essenciais que propiciaram responder a parte da pergunta de pesquisa, porque as atividades sociais que organizam as aulas de Língua Inglesa possibilitaram a reflexão crítica das questões sociais de raça. Ou seja, por quais motivos foi possível a reflexão dos

participantes no processo, e posso destacar que: perceberam o racismo implícito, pois também sofrem com ele, observaram que os trechos de filmes exibidos mostram situações da vida real e que, muito provavelmente se tais situações acontecessem com alguns deles antes das atividades trabalhadas, passariam despercebidas.

Em se tratando das questões sociais de raça, a percepção sobre os males do racismo é a principal forma de enfrentá-lo e, em se tratando de representatividade (como nos trechos dos filmes exibidos, uma mulher negra dentro do avião e em um hotel de luxo), busca-se uma educação antirracista, de acordo com Almeida (2018). Para tanto, há um desejo do reconhecimento das diferenças para construir identidades e efetivar uma igualdade, tanto de condições, como de direitos e deveres.

Hoje percebo que, por mais que eu tivesse em mãos um material que tratasse a temática racial, sinto que poderia ter feito mais e melhor para aqueles alunos em nossas interações. De acordo com Ferreira (2006), observar o que ocorre nas interações aluno-aluno e professor-aluno em sala de aula é importante, já que é nesse momento que muitas situações indesejadas podem ocorrer (estereótipos, piadinhas) por parte dos alunos, e em tantas outras que podem mostrar atitudes de racismo.

Ainda em relação à atividade proposta por mim, percebo que faltaram materiais que pudessem subsidiar o posicionamento dos alunos (reportagens de jornais e revistas, outros trechos de vídeos, trechos de entrevistas, etc.) o que, devido ao tempo que tinha para filmar as aulas, talvez não fosse possível. Também não trouxe para a conversa de sala de aula os casos recentes relacionados ao racismo da sociedade brasileira que circularam na mídia recentemente e que foram expostos na fundamentação teórica dessa pesquisa. Percebo que, se não fosse possível trazer para as aulas materiais impressos de apoio para as questões raciais, devido ao tempo para as filmagens das aulas, seria pertinente mencionar, ao menos, tais casos recentes para uma breve discussão.

A minha expectativa enquanto professora de língua inglesa era que todas as discussões pudessem ser feitas no idioma alvo, mas, por ter alunos não fluentes no idioma, em muitos momentos das aulas videogravadas a professora falava em inglês e os alunos traduziam. Quando não havia a tradução, a professora optava em fazer as explicações em português. Quanto aos resultados e reflexões obtidas, enquanto professora-pesquisadora acreditei que, se todas as interações ocorridas fossem feitas na língua inglesa e não houvesse momentos de interações em português, haveria alterações significativas nos resultados da pesquisa.

Em relação à pergunta de pesquisa “De que modo as aulas de Língua Inglesa possibilitam ou não a reflexão crítica de questões sociais de raça?” ressalto que, por meio dos questionários e do material elaborado inspirado na Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000), foi possível a realização das reflexões críticas sobre as questões sociais de raça, nas aulas de língua inglesa e com material produzido em inglês. Tais reflexões, mesmo com grande parte dos alunos produzindo turnos de fala em

língua portuguesa, foram realizadas de maneira consciente pelos participantes, sendo que anteriormente a este estudo, não haviam existido naquela escola em nenhum outro momento.

8. Considerações finais

A pergunta de pesquisa “De que modo as aulas de Língua Inglesa possibilitam ou não a reflexão crítica de questões sociais de raça?” foi respondida de forma pertinente nas discussões propostas para a dissertação e exploradas neste artigo.

De forma geral, ao iniciar a pesquisa, eu acreditava que o simples fato de produzir um material fundamentado na Pedagogia dos Multiletramentos para a discussão das questões sociais de raça seria suficiente para que o assunto fosse abordado com os alunos da escola pública, local em que, com certeza, há muitas situações de preconceito vivenciadas por alunos e professores. De acordo com o que foi exposto no decorrer do artigo, ter em mãos um tal material não é o suficiente, é necessário que haja muitas interações entre os participantes, momentos de reflexões e o uso de materiais de apoio para as discussões pautados na atualidade (exemplo dos casos apresentados na mídia a época das aulas videogravadas e que não estiveram presentes nas discussões). Sem sombra de dúvidas, acredito que este é um possível caminho para uma educação antirracista nas escolas, pois, no transcorrer do processo, pude perceber a transformação dos alunos nas interações vivenciadas.

No âmbito acadêmico, percebo que a intelectualidade negra está em ascensão. Há, na literatura, forte presença de autores que tratam de questões sociais de raça para serem lidos e discutidos, por mim e por todos que se interessam pelo assunto. No âmbito da Linguística Aplicada Crítica, porém, contamos com poucos pesquisadores e acadêmicos que discutem o assunto e, por esse motivo, considero que minha pesquisa será de suma importância para os estudiosos do tema, negros ou não, pois a transformação acontece quando nos propomos a trabalhar em conjunto por meio da Colaboração Crítica (MAGALHÃES, 2011, 2014; LIBERALI et al. 2016).

Finalizo este artigo com a certeza de que, uma vez que me tornei pesquisadora, não há como abandonar os estudos sobre as questões sociais de raça que, implicitamente ou não, acompanham-me todos esses anos de minha existência pessoal e profissional neste país em que muitos acreditam não existir racismo.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BANKS, J. A. Citizenship education and diversity: implications for teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 52, n.1, p. 5-16, 2001.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a *Lei no 9.394 (...)* 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 União. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/10.639.htm>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2018.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 15-48.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do Lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. (Relatório de pesquisa).

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London; New York: Routledge, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. O professor de línguas: repetidor ou educador? In: LEFFA, V. J. (compilador) **TELA (Textos em Linguística Aplicada)**, congressos, (CD-ROM). Pelotas: Educat, 2000. (Trabalho apresentado no I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras. Florianópolis: 28 a 30 de novembro de 1996.)

FERREIRA, A. J. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. Cascavel: Assoeste, 2006.

_____. **"Race"/Ethnicity in the Brazilian Context**. London: Institute of Education, University of London, 2005.

_____. **Addressing "race/ ethnicity in Brazilian schools: A study of EFL teachers**. PHD thesis. Institute of Education, University of London, London, 2004.

FERREIRA, S. A. **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa**. 319f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GOMES, N. L. Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001, p. 83-96.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de. (Orgs.). **Estudos Críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**. 1 ed. São Paulo: Pontes,

2014, p. 17-48.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, Sueli Salles. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 13-40.

_____; OLIVEIRA, W. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 205-235.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MUNANGA, K. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? In: Associação 500 anos Brasil artes visuais. Mostra do redescobrimento. **Arte afro-brasileira**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo. p. 98-111, 2000.

_____. (1999) (Org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento de agência de professores do ensino médio em serviço. **Alfa**, Rev. linguíst. São José Rio Preto, vol. 61, n. 3, p. 625-652, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8548>>. Acesso em: 22 set. 2018.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In: _____. (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B.. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-34.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London; New York: Routledge, 2000.

VYGOTSKI, L. S. (1934). **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1930). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.