

ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO RACISMO EM AULAS DE INGLÊS: OS CAMINHOS, CONFLITOS E REFLEXÕES DE DUAS PROFESSORAS NEGRAS

Paula de Almeida SILVA
Secretaria Estadual de Educação de Goiás
Secretaria Municipal de Ensino – Goiânia
paulartemio@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo mostrar que aulas de inglês, além de proporcionar a aprendizagem da língua estrangeira, também podem propiciar um ambiente de aprendizagem e reflexão sobre as relações raciais no nosso país. A população negra brasileira está exposta a mais causas de mortalidade externa, como o homicídio (IPEA, 2011). A mulher negra passa por um processo histórico de objetificação marcado por sua cor, a qual, no imaginário social, representa trabalho e sexo (CARNEIRO, 2002). Com o intuito de desconstruir esse sistema vicioso, neste trabalho apresento estratégias elaboradas por duas professoras de inglês negras para combater o racismo. Para a realização e análise do trabalho, foram realizados sete encontros presenciais com as professoras, além de leituras sobre raça, racismo e gênero no Brasil. Os resultados aqui apresentados apontam para a falta de material didático e o apagamento de pessoas negras nos livros de inglês utilizados na época. Outro resultado foi o estranhamento das/dos estudantes em relação ao tema, e a negação de que no Brasil exista racismo. No entanto, a necessidade de não desistir da luta antirracista foi consenso nesse trabalho, já que depois do estudo sobre o racismo e suas consequências, a postura das professoras tornou-se mais combativa.

Palavras-chave: raça; racismo; professoras negras; ensino de línguas

1. Introdução

Vivemos em um mundo de oposições, que, de modo algum, são naturais, senão criações da mente humana, e uma mente humana bastante particular, basta recorrermos a essas oposições e seu caráter hierárquico: homens e mulheres; pessoas brancas e pessoas não-brancas; heterossexuais e homossexuais; pessoas ricas e pessoas pobres; primeiro mundo e terceiro mundo. Na esfera social, a segunda categoria dessas oposições sempre foi considerada inferior, e, por mais que falemos sobre elas atualmente, o que vemos em jornais, revistas, televisão, novelas são meras ratificações de preconceitos já existentes, já que “o preconceito é uma discursividade que circula sem sustentação em condições reais, e fortemente mantidas por relações imaginárias atravessadas por um poder dizer que apaga (silencia) sentidos e razões da própria maneira de significar” (ORLANDI, 2000 apud BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 11). Esse poder que apaga e silencia não está interessado na mudança de hierarquia, tampouco na convivência pacífica das diferenças e das fragmentações identitárias. O que o poder, exercido por uma minoria quer é a dominação de muitos para que o capital circule e volte caudaloso para suas mãos reluzentes como alfenins. Além disso, a naturalização do preconceito e da desigualdade é patente, e como bem diz Moita Lopes (2006, p.93), é na desigualdade que a globalização é vista atuar em nossas vidas, pois “o mundo

periférico é globalizado: as telas das TVs na Cidade do México, em Bangcoc e em São Paulo mostram, de certa forma, a mesma naturalização da miséria”. Os fatos estão aí, claramente expostos para que nosso bom senso seja acionado e distingamos o que nos cerca, mas a certeza de que serão mudados jamais esteve próxima.

Por mais que intentos sejam logrados, o preconceito continua o mesmo desde que o mundo é mundo. Algumas coisas podem ter mudado, mas mudado para quem? A certeza que temos é que para que alguém ganhe, outra pessoa terá que perder. Pensemos em um exemplo: o movimento de mulheres. O feminismo luta incessantemente contra a desigualdade de gênero, a opressão e violência ante a mulher. Entretanto, o movimento não reconhecia que as mulheres também eram diferenciadas por sua cor/raça (CARNEIRO, 2002). Desconfiemos da afirmação, afinal, temos direito ao benefício da dúvida, mas creio eu que a sociedade ainda pensa que o papel da mulher negra é o de empregada doméstica e iniciadora sexual, e novelas da TV Globo ratificam a minha crença. Algumas mulheres brancas conseguem a ascensão social, mas dificilmente vemos mulheres negras em posição de destaque. Não vemos por duas razões: realmente é como achar uma agulha em um palheiro, ou porque não é conveniente que as mostremos em destaque, a não ser quando o destaque é de escola de samba. É a naturalização do horror do racismo. O que tento dizer não é que as mulheres negras não possam ser empregadas domésticas ou destaque de escolas de samba: “[o] problema está em naturalizar regras que terminam por consagrar formas de vida, idéias e crenças, fazendo-nos acreditar em uma entidade que as governe --- nossa ‘compulsão’ metafísica” (FABRÍCIO, 2006, p. 57).

Em meio a tantos problemas, tanta injustiça e tanto preconceito, ainda tenho a certeza de que algo possa ser feito para mudar a realidade. Há algum tempo venho questionando a profissão de professora de inglês exasperadamente, e uma frase de Galeano (1990, p.10), além de servir de *leitmotiv* de minhas indagações, me alerta, constantemente, sobre os perigos dos elogios, glórias e afins: “Desconfiemos dos aplausos. Às vezes nos felicitam os que nos consideram inócuos”. Não seria inócuo o ensino de inglês quando há tantas questões sociais a serem resolvidas e mais urgentes? O que pode uma professora de inglês fazer para mudar o sistema racista de nossa sociedade?

Este artigo é a tentativa de responder a essas perguntas e mostrar que o ensino de inglês, se engajado em luta social, certamente pode fazer alguma diferença neste mundo desigual. Este estudo foi desenvolvido durante minha pesquisa de mestrado, defendida em 2009. A pesquisa contou com a participação de duas professoras de inglês negras: Dalila e Mazvita. As professoras trabalhavam no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, e no momento da pesquisa eram as únicas professoras negras do Centro. Os instrumentos de pesquisa analisados neste trabalho são um questionário inicial escrito, encontros em que discutimos textos sobre *raça* e *racismo*, textos produzidos por estudantes, e um questionário final. Nas seções seguintes farei uma breve revisão teórica sobre *raça* e *racismo* no Brasil, as implicações do ensino de inglês e as desigualdades sociais.

2. Breve histórico sobre *raça* e *racismo* no Brasil

A presença negra sempre quando trazida à tona apresenta um caráter polêmico. Há sempre o tabu ao se falar da composição racial brasileira para explicar as desigualdades sociais e de classe. A invisibilização das pessoas negras faz parte de uma prática que visa a mascarar as verdadeiras razões de tantas incongruências sociais, para que o Brasil continue sendo reconhecido como uma democracia racial, em que todas as pessoas vivem harmoniosamente sem distinção de cor ou *raça* (TELLES, 2006). Esse discurso vem sendo

promovido há tempos, e vários intelectuais apontam que aqui não temos o problema do racismo, e que aqui impera a *cordialidade* (SONHAR, 2002). Como a ciência autorizada já nos disse que não existem raças biológicas, os contra-argumentos para neutralizar as diferenças raciais sempre remetem ao fato de que raça mesmo só há uma: a humana. O que esquecem, melhor dizendo, o que deixam de dizer é que “as diferenças raciais são construções de representações e não fatos observáveis” (VAN DIJK, apud PAULA, 2003, p. 187). A raça continua a existir nas sociedades, cobertas de tabu ou não, mas esse tabu impede que a mobilização de movimentos negros seja legitimada e levada a sério pelas pessoas, silenciando as pessoas negras. Esse silenciamento “é uma tortura que apaga as negritudes do cenário social” (PAULA, 2003, p. 199).

Outro argumento utilizado para dizer que não temos raças, além da incontestável verdade de que a raça humana é uma só, é o de que na sociologia esse termo já foi abolido há tempos. O termo foi abolido devido à descoberta feita pela biologia:

Aqueles que se opõem ao uso do conceito “raça” pelas ciências sociais, fazem-no porque a Biologia nega a existência de raças humanas ou porque consideram essa noção tão impregnada de ideologias opressivas que o seu uso não poderia ter outra serventia senão perpetuar e reificar as justificativas naturalistas para as desigualdades entre os grupos humanos. (GUIMARÃES, 1999, p. 77)

No entanto, negar a existência de raças é perigoso. Esconde-se, com a extinção do termo, a consequência de várias centenas de anos de desigualdades promovidas pela existência das raças. Se não há raças, como explicaremos o racismo? Seria uma falácia falar em racismo já que não existem raças, mas sabemos que a realidade é outra. Em contexto brasileiro, a supressão do termo *raça* ainda se torna mais grave. Com a exaltação e enaltecimento da mistura de nosso povo, essa verdade de que não existem raças humanas torna-se arma perigosa e falaciosa, já que seu complemento *não existem raças humanas em termos biológicos* não é divulgado. Existem raças sociais, ou seja, grupos sociais que compartilham uma mesma cultura, mesma origem, mesma ascendência. Concordando com a opinião de Guimarães (1999, p. 27), “[...] se torna muito difícil imaginar um modo de lutar contra uma imputação ou discriminação sem lhe dar realidade social. Se não for à ‘raça’, a que atribuir discriminações que somente se tornam inteligíveis pela ideia da raça?”. Se realmente não temos raças no Brasil, como explicar a ausência (ou parca presença, se assim for mais plausível) de pessoas negras na política, em universidades? Santos (2005, p. 79-80) nos dá a seguinte explicação:

Quando os turistas nos perguntam “cadê os políticos negros?” respondemos que não são necessários: “aqui os brancos representam os pretos”. “Cadê os universitários índios?”. “Eles estão na Idade da Pedra, como podiam passar no vestibular?” Temos para qualquer pergunta uma resposta estereotipada, mentiras em penca para a nossa tranquilidade natural.

Essa é a lógica do racismo. Para o racismo não importa se as raças são biológicas ou sociais. Por mais que teorias genéticas apontem que não há raças biológicas, as atitudes racistas não apresentam mudanças, porque essas atitudes não estão relacionadas à biologia ou a alguma lógica (JACQUARD, 1996). A exclusão do termo *raça* para apagar, ou, sendo mais sincera em minha escrita, como forma de *silenciar* a denúncia do racismo tem sido eficaz, e faz parte, de acordo com Munanga (1996), de uma estratégia que visa à invisibilização da população negra na sociedade:

Os conceitos de raça, de desigualdade, de heterofobia, etc. foram substituídos pelos conceitos de cultura, de diferenças, de heterofilia, etc. este deslocamento da problemática tradicional do racismo faz parte da estratégia de retorcão: usar a linguagem do sistema para confundi-la, esvaziar o conteúdo de uma reivindicação para manter o *status quo*. Os eufemismos e as revoluções só têm efeito quando acompanhados pelas mudanças das ideias e das mentalidades. As palavras são ideias, como escreveu Michel Foucault. Mas não há correspondência na transformação da terminologia racista apontada. (MUNANGA, 1996, p. 23)

Quaisquer que sejam as variações de sentido do termo “raça”, a desconstrução científica da raça biológica não fez desaparecer as percepções comuns fundadas na aparência física em primeiro lugar, na cor da pele. Culturalmente codificadas, essas percepções conduzem o homem comum a classificar os indivíduos que encontra segundo suas características visíveis e não de acordo com o conhecimento genético. (D’ADESKY, 2006. p. 65-66)

Sempre, quando há um levante sobre as questões raciais no país, as pessoas apontam para uma possível separação étnica no Brasil, o que destruiria anos de convivência harmoniosa entre os povos. Convivência promovida pela democracia racial: “Colocar o tema do racismo na arena pública é como quebrar uma regra de etiqueta. Políticas ou denúncias acerca da realidade racial brasileira são vistas como racismo às avessas” (SONHAR, 2002, p. 7). Negar o racismo é uma forma de negar a luta das pessoas negras por melhores condições de vida, e, ao mesmo tempo, declarar que o *status quo* precisa ser mantido. O que não é discutido é que quem define o que é ser negro na sociedade é a branquitude. Nas palavras de hooks (1992, p. 15),

[u]ma visão de homogeneidade que procura desviar a atenção e até desculpar o impacto opressivo e desumano da supremacia branca na vida das pessoas negras, sugerindo que as pessoas negras também são racistas, indica que a cultura permanece ignorante a respeito do que o racismo realmente é e como ele atua. Isso mostra que as pessoas estão em processo de negação. Por que é tão difícil para muitas pessoas brancas compreenderem que o racismo não é opressivo porque as pessoas brancas têm sentimentos preconceituosos em relação às pessoas negras (elas poderiam ter esses sentimentos e nos deixar em paz), mas porque é um sistema que promove dominação e subjugação? Os sentimentos preconceituosos que algumas pessoas negras podem expressar a respeito das pessoas brancas não estão, de nenhuma maneira, ligados ao sistema de dominação que nos permita algum poder para controlar coagidamente as vidas e o bem-estar das pessoas brancas. Isso precisa ser entendido.¹

Negar o racismo, mas não se fazer a pergunta, o que significa ser *branca* em nossa sociedade e o valor que damos a essa cor, é negar uma realidade que salta aos olhos:

¹ [a] vision of cultural homogeneity that seeks to deflect attention away from even excuse the oppressive, dehumanizing impact of white supremacy on the lives of black people by suggesting black people are racist too indicates that the culture remains ignorant of what racism really is and how it works. It shows that people are in denial. Why is it so difficult for many white folks to understand that racism is oppressive not because white folks have prejudicial feeling about blacks (they could have such feeling and live us alone) but because it is a system that promotes domination and subjugation? The prejudicial feelings some blacks may express about whites are in no way linked to a system of domination that affords us any power to coercively control the lives and well being of white folks. That needs to be understood.

Numa formação social historicamente baseada em valores europeus pessoas brancas têm um papel importante neste processo de mudança de valores e atitudes, são elas que devem criar uma definição para “branco” que não esteja atrelada ao racismo, da mesma forma que negros e negras criaram para si uma definição nova, não mais associada a feio e fedorento – a de afro-descendentes [...]. Para isso, cada um dos não negros deve se fazer aquelas velhas perguntas incômodas do tipo “meu filho ou filha poderia se casar com uma pessoa negra?” (SONHAR, 2002, p. 7)

A identificação da população brasileira como negra vem aumentando ao longo dos anos. De acordo com os dados utilizados por Rosemberg (1998), que datam do ano de 1990, nossa população era composta por 55,3% de brancos, 4,9 de pretos e 37,3% de pardos e 0,5% de amarelos. Adotando o sistema em que pretos e pardos formam a população negra constituiria 44,2% do total da população. Mas, de acordo com o relatório do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (2008), a população negra no país representa 49,8% da população brasileira, o que indica um aumento de pessoas que se declaram negras. Creio que o movimento negro e sua constante luta contribuem para que esse fato aconteça. No entanto, os dados estatísticos mostram que a população negra continua sofrendo com o racismo institucional. Aqui vemos que o racismo não é uma questão individual: ele está presente tanto em comentários que possam soar como individuais como *eu não gosto de negras*. Mas esse comentário não é pessoal, já que inúmeros discursos veicularam e veiculam para degradar a identidade negra. O racismo está em todos os lugares:

As mulheres e os negros apresentam os maiores níveis de desemprego, sendo as mulheres negras as que se encontram em situação mais precarizada: estas apresentaram uma taxa de desemprego de 12,4% em 2007, comparada a 9,4% para as mulheres brancas, 6,7% para os homens negros e 5,5% para os homens brancos. (RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA, 2008, p. 25)

Mesmo quando se analisa a proporção de atendimentos e internações coberta pelo SUS por estratos de renda, a diferença entre brancos e negros permanece. Entre os indivíduos com rendimentos acima de três salários mínimos, 21% dos atendimentos e 23,8% das internações da população negra são cobertos pelo SUS, enquanto estas mesmas proporções são de 14% e 13,5% para brancos. A relação se inverte quando são analisados os dados de cobertura por planos de saúde privados: 33,2% dos brancos possuem planos de saúde privados, enquanto apenas 14,7% dos negros estão na mesma situação. Mesmo entre os que recebem mais de três salários mínimos, os brancos ainda são maioria: 75% dos brancos possuem plano, contra 66% dos negros. Assim, a renda explica apenas parte dos atendimentos realizados pelo SUS. (RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA, 2008, p. 21)

Os dados mostram que, no Brasil, 36,4% das mulheres de 25 anos ou mais de idade nunca fizeram o exame clínico de mamas, sendo que entre as brancas a proporção é de 28,7% e entre as negras a proporção sobe para 46,3%. Em um primeiro momento, esta desigualdade poderia ser explicada pelo fato de que as mulheres negras têm menos educação formal e menores rendimentos – o que dificultaria seu acesso aos serviços. No entanto, mesmo entre as mulheres que têm mais de 12 anos de estudo, as desigualdades permanecem: 10,5% das mulheres brancas com este nível educacional e 18%

das negras nunca fizeram exame clínico de mama. Estes números apontam para desigualdades na qualidade do atendimento relacionadas a práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, resultantes de preconceitos e estereótipos racistas, próprios do racismo institucional. (RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA, 2008, p. 21)

Não temos raça, fazemos parte de um povo misturado, no entanto, essa mistura acontece somente para enaltecermos como nosso país é exitoso em suas relações raciais. Não houve *apartheid* no Brasil, não há separação de raças como em outros contextos, no entanto, o que os dados nos dizem é que acontece um *apartheid* à brasileira. No que tange a democracia racial, vê-se que ela não passa de um mito e que os povos mais escuros continuam sendo relegados a um plano inferior ao do povo branco. Há lugares que não nos são permitidos transitar. A cor atrelada à pobreza maximiza a exclusão, por isso vemos poucas pessoas negras em cursos universitários, ou mesmo terminando o ensino regular. A diferença no tratamento médico dispensado à população negra fez com que o governo federal lançasse um programa de combate ao racismo institucional, implantando a *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra*², lançando mão de campanhas contra o racismo existente no SUS. Como a renda não explica totalmente o porquê de a população negra ser SUS-dependente, como indica o *Retrato*, a existência do racismo na saúde pode explicar o porquê dessa população não ter planos de saúde: se somos discriminadas em ambientes como *shoppings*, por que não seríamos discriminadas em outros locais? A renda explica o motivo pelo qual somos discriminadas em lojas? A renda explica porque muitas de nós não temos plano de saúde? É preciso ir além e fazer o recorte racial para entender toda essa dinâmica de exclusão. Mais uma vez vemos que excluir o termo *raça* em nada contribui para que essas desigualdades sejam extintas. Mas isso não vem ao caso para a sociedade. Mexer com essas coisas é mexer em todo um sistema social desigual. O racismo se dispõe a manter as desigualdades sociais. É o poder de matar, em todos os sentidos, com base na inferioridade dos povos. Parece que a democracia racial só funciona quando queremos falar de samba, de sincretismo religioso, da rica cultura afro-brasileira muitas vezes *embranquecida* (como é caso de se divulgar a *bossa nova* como um dos destaques da nossa música, ou de ver os destaques do carnaval cada vez mais brancos), para dizer como as pessoas negras estão presentes nas tradições brasileiras. No entanto, não há integração nos empregos, não há integração na saúde, muito menos na educação.

As professoras negras, que são minoria na docência, têm um caminho longo a ser percorrido. Como mulheres negras, veem sua chegada ao mercado de trabalho ser permeada por dificuldades e preconceitos por causa de sua cor e de seu gênero (GONÇALVES e SILVA, 1996). Os trabalhos que lhes são destinados, como algo dado *naturalmente*, são os trabalhos domésticos, e, mesmo estando em instituições de ensino, se veem cerceadas pelo preconceito de raça e de gênero. Há certa *guetização* das mulheres negras na academia. Além de ocuparem poucas vagas na universidade, seus lugares estão destinados a cursos de menor prestígio (GÓIS, 2008). Em pesquisa feita por esse autor, dados sobre a presença de estudantes negras na Universidade Federal Fluminense revelam que nos cursos mais prestigiados pela sociedade, como Engenharia, Medicina, Nutrição, sobressai a parca presença de mulheres negras. Apesar de o contingente feminino ter aumentado em todos os cursos, as mulheres negras aparecem relegadas a cursos como Serviço Social, curso visto como menor, com a função de *cuidar das pessoas*, o que não indica, para o imaginário social, grande capacidade intelectual. Esse papel de cuidar das pessoas, para Góis (2008), representa que à mulher negra ainda se destina o papel de *mãe preta*, a escrava responsável pelo bem-estar da família,

² Ministério da Saúde, portaria nº 992, de 13 de maio de 2009.

sempre dócil, desprovida de subjetividade, que vive para servir. Portanto, nas instituições superiores de ensino, há a demarcação clara do lugar de pessoas brancas e de pessoas negras.

A branquitude ao dizer que somos feias e fedorentas faz uso de algo que vem nos demarcando como povos inferiores há muito tempo. Exalta-se a mestiçagem, porém não devemos ser *muito mestiças*. É por isso que há muitas pessoas negras que se afirmam não negras e preferem escolher entre uma vasta gama de cores, *contiguas* à cor negra, mas não *diz* a cor negra, escapando, assim, do *se fazer* negro. Utilizando-se da linguagem, o racismo brasileiro denega a existência de povos negros no Brasil, aclamando nossa harmoniosa democracia e nossa mestiçagem, ao mesmo tempo em que marca os corpos negros de tal forma que é impossível escapar à nossa negritude, ao lugar que nos foi fixado previamente. Na próxima seção, disserto como o ensino de línguas pode propor questionamentos e reflexões sobre o racismo.

3. Luta contra a desigualdade e ensino de línguas: aliança ou alheamento

A manutenção do preconceito está intimamente ligada à linguagem, pois é na linguagem que o preconceito, independentemente de sua natureza, se propaga através da discursivização. O preconceito não escolhe classes, prefere tirar proveito de uma variedade imensa de possibilidades, o que o transforma em errante. Portanto, está presente em todas as instâncias da sociedade, desde a cultura tida por leiga à ciência. Basta repararmos nos discursos racistas que vigoravam na aurora do século XX e que deixaram como herdeiros as/os habitantes dessa nação (MUNANGA, 2004). Mas por que tanta desigualdade? Para Pennycook (1998), as sociedades são desiguais porque são subjugadas e estruturadas por ideologias hegemônicas que limitam nossa capacidade de refletir e de mudar a realidade. A subjugação também está presente em todos os trâmites que percorremos, inclusive o ensino e aprendizagem de línguas:

[E]stou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. (PENNYCOOK, 1998, p. 24)

Portanto, devemos ter em mente o motivo pelo qual estamos ensinando uma língua e as implicações que essa língua terá em nossas vidas e na vida de aprendizes que cruzam nosso caminho. O que podemos fazer com a língua ensinada? Passar uma mensagem para outra pessoa, se fazer entender em outro idioma? A língua deve ser entendida como discursos concorrentes que atribuem significação no mundo. Se entendida dessa forma, a língua se torna um lugar importante de luta política (WEEDON 1987 apud PENNYCOOK, 1998). Entretanto, esse entendimento do que seja língua não é compartilhado por muitas pessoas. Para Pennycook (1998), há uma trivialização do que seja aprendizagem de línguas. Há muito enfoque em jogos e atividades interativas que deixam muito pouco espaço à reflexão sobre a aprendizagem. Não obstante, o caráter pedagógico tem sua importância crucial, mas o caráter político da língua deveria ter igual respaldo:

Na área de inglês como segunda língua, a estrutura ingênua do conteúdo não tinha e não tem a ver com a transmissão de habilidades ou com a compreensão crítica dos conceitos. Ela está direcionada para a recepção de instituições situacionais e à aprendizagem de como incorporar-se como um 'objeto' a uma ordem estrutural, a uma ordem de valor, a uma ordem

cultural, a uma ordem lingüística e, acima de tudo, a uma ordem racista. (MURKHERJEE, 1986 apud PENNYCOOK, 1998, p. 30)

Mas, infelizmente, no mercado não há tempo para reflexões e políticas sociais. O mercado está interessado em lucro, e para a obtenção do lucro milhares de escolas de idiomas são abertas prometendo sucesso a milhares de clientes ávidos a adentrar o mercado. Muitas propagandas de escolas de idiomas têm sempre como premissa a exclusão de quem não fala inglês (RAJAGOPALAN, 2004). As escolas, muito ocupadas com métodos e rapidez na aprendizagem, frequentemente se esquecem da singularidade de cada estudante:

No campo da LA na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico, ou seja, focalizando somente sua racionalidade descorporificada. (hooks 1994 apud MOITA LOPES 2006, p.102)

A idéia de que se falarmos inglês, teremos poder para mudar nossas vidas além de alienante é falsa, pois não temos poder de mudar absolutamente nada enquanto estivermos em conformidade com as formas vigentes de poder, enquanto não deliberarmos sobre o que falamos, a quem falamos, e porque falamos. Dificilmente as escolas de idiomas proporcionarão algum espaço em suas aulas para que se discutam temas como esse enquanto continuarem a trivializar a aprendizagem de línguas. “Recusando-se a explorar os aspectos políticos e culturais da aprendizagem de línguas [o ensino de línguas] estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 1998, p.30). É preciso compreender que a própria definição de língua adotada por alguns métodos de ensino de inglês foi desenvolvida na Europa juntamente com a formação dos estados-nação (WILLIAMS, 1997 apud PENNYCOOK 1998), por isso está configurada em uma ordem ocidental que tem projetos colonialistas:

Métodos de ensino de línguas como o audiolingual e o comunicativo foram concebidos e construídos pelo ocidente para promover seus interesses coloniais de outrora e seus interesses neocoloniais de agora. Na verdade, em termos históricos, o colonialismo britânico usou seus territórios coloniais para transmitir seus métodos de ensino [...], testar técnicas [...], e também para estabilizar seus critérios de letramento [...]. Os métodos de ensino de línguas atuais, tomados como modelo no mundo todo, embora modificados, ainda aderem basicamente ao conceito ocidental de método (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 35)³

Ao aderirmos a esses métodos de cunho colonialista, damos margem para que outros pensem sobre nós e nos ditem o que devemos pensar, como devemos agir e o que devemos produzir. Como nos lembra Moita Lopes (2002, p.35), “[os] que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem produtores de outros seres, por assim dizer”. Sabemos o quanto é difícil sobreviver nessa condição. São milhões abaixo da linha de pobreza, milhões de indigentes e subnutridos surgindo e

³ Language teaching methods such as audiolingual or cocommunicative were conceived and constructed by west in order to promote its colonial interests then and its neocolonial interests now. In fact, historically speaking, British colonialism used its colonial territories to devise teaching methods [...], testing techniques, as well as to establish its literacy canons [...]. The current language teaching methods followed across the globe, however modified they are, still adhere to the western concept of method.

desaparecendo todos os dias. Essa realidade não aparece nas novelas. Justamente por isso devemos lutar contra a desigualdade ao abordarmos o ensino de línguas. Somos injustiçadas/os porque estamos subjugadas/os a uma hegemonia e devemos desconstruir essa hegemonia abrindo as portas da diferença. É o apagamento da diferença que faz com que os que não adaptam ao *status quo* sejam dizimados física e intelectualmente todos os dias, sob o jugo da contingência racista, classista e sexista.

Falamos e escrevemos de um lugar, uma história e uma cultura particulares (MOITA LOPES, 2002). Não podemos deixar que nossas vozes sejam silenciadas porque nos acham inócuas/os, inferiores, incapazes. Cada particularidade possui sua riqueza, e o ensino de línguas também deveria promover o surgimento, ou seria mais apropriado dizer, a emergência das particularidades e diferenças. Devemos estar aptas/os a dizer em nossa língua e na língua estrangeira que nos é exposta o que somos, para refutarmos o apagamento de nossa identidade, já que “a identidade é o que você pode dizer que você é de acordo com o que dizem que você é” (JOHNSTON, 1975 apud MOITA LOPES, 2002, p.35). Mas para que isso ocorra, é preciso que professoras e professores de línguas entendam a linguagem como um fenômeno social, e suas aulas devem estar de acordo com nosso uso da linguagem na sociedade, incluindo sobremaneira a “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” (MOITA LOPES, 2002, p.55). Assim sendo, veremos na seção seguinte como professoras e professores de línguas podem se engajar na luta antirracista, proporcionando o afastamento da alienação que nos inculca um sistema secular e desigual.

4. Como as professoras abordam os temas *raça e racismo* em sala de aula para desconstruir práticas racistas

Ser professora, independentemente da cor, implica em conflitos e reflexões. No entanto, esta pesquisa revela que ser professora negra, e engajar-se na luta antirracista, implicam em conflitos ainda maiores e dificuldades operacionais, como criação de materiais didáticos, ou estranhamento por parte de estudantes perante o debate considerado tabu em nossa sociedade. Como professoras negras, Dalila e Mazvita, as duas participantes da pesquisa, estavam conscientes da opressão a qual estavam submetidas em nossa sociedade. Quando estamos na universidade, percebemos as hierarquias e como a presença negra se vê parcamente distribuída no *campus*. Tentamos encontrar algumas respostas para tudo isso:

[1] Eu acho que o fato de ter menos negro na graduação [é] que a universidade é o lugar de saber, da discussão. Eu acho também que você vê isso se manter porque lá na sala, se a gente for tentar falar sobre racismo, a resposta vai ser essa mesmo “não, não existe racismo” [...]. Porque não é um assunto que interessa a eles também. Quer dizer, não é interessante pra eles. Como é uma minoria [que é negra], esse assunto nunca vai ser debatido, nunca vai ser considerado, com raras exceções de interferência dos professores. (Mazvita – Primeiro encontro)

Podemos dizer, com base nesse trecho proferido por Mazvita, que até então a universidade à qual estávamos vinculadas não oferecia formas de discutir as relações raciais no Brasil e nem questionava a falta de estudantes negras na própria universidade. Em uma licenciatura que prepara primordialmente professoras para atuarem na rede de ensino, seja ela pública ou privada, se faz essencial que haja mais entendimento a respeito do uso da língua e como ela promove e dissemina preconceitos, sejam eles raciais ou de qualquer outra natureza (GONÇALVES e SILVA, 1996). As professoras negras, que tendem a ver o problema mais de

perto, a *sentir na pele*, digamos assim, o que acontece na realidade exatamente por serem negras, elaboram estratégias que possam vislumbrar um olhar diferente sobre a língua que falamos, seja ela estrangeira ou não. Infelizmente, nos cursos de formação ainda não há discussão suficiente sobre as desigualdades de raça, de gênero e de classe (GOMES, 2007).

No questionário inicial, perguntei às professoras se a cor causava algum impacto em suas vidas profissionais. As respostas obtidas foram as seguintes:

[2] Não sei se minha cor influencia minha vida profissional. Até agora nunca tive problemas/conflitos com isso. (Dalila – Questionário Inicial)

[3] Minha cor influencia sim o aspecto profissional de minha vida, assim como todos os demais. Procuo inserir temáticas relativas à raça negra em minhas aulas, ainda que não o faça sistematicamente. Semestre passado, por exemplo, utilizei uma música africana para revisar o alfabeto, discuti com os alunos a letra e o gênero textual e elicitei deles seu conhecimento prévio com relação à África. Em outra aula, trabalhei com vocabulário relativo a racismo e escravidão. (Mazvita – Questionário inicial)

Logo no início, diferentemente de Dalila, Mazvita diz já enxergar que sua vida profissional também está moldada de acordo com o que as pessoas pensam sobre sua cor, nos contando inclusive atividades que têm como pano de fundo discutir raça e cultura com suas estudantes. No entanto, apesar de Dalila dizer que não se recorda de nenhum fato que a tenha levado a crer ou a enxergar que sua cor influencie sua vida profissional, no primeiro encontro, lembranças surgem fazendo-a refletir. Ao ser questionada sobre a influência de sua cor em suas aulas, Dalila responde:

[4] Eu acho que teve disso comigo. Tinha uma aluna que era bem branquinha. Sabe... Não sei se ela pensava sobre racismo, mas eu acho que ela me olhou diferente no primeiro dia de aula. Mas depois foi tranquilo, a gente fez amizade. (Dalila – Primeiro encontro)

O desconforto sentido por Dalila é válido. Uma professora negra de inglês não é algo que se vê comumente. Nas universidades, os cursos escolhidos (ou destinados?) pelas pessoas negras são os que têm menos *status* na sociedade (GÓIS, 2008). O acesso à língua inglesa ainda é algo pertencente às classes mais elitizadas, e o acesso à elite é restrito. Ao verem uma mulher negra sair de seu lugar fixado, que é o de mulher “burro-de-carga”, encarregada de cuidar das pessoas, da iniciação sexual (CARNEIRO, 2002; GONZALEZ, 1984), há o estranhamento: não nos ligam a qualquer trabalho intelectual, porém, como professoras, podemos discutir esses lugares que nos são fixados.

Sabemos que estar em certos ambientes causa estranhamento, já que nossa presença não é costumeira, principalmente em um ambiente acadêmico. Dessa forma, os olhares que nos são lançados também nos levam a refletir. Será que é porque somos novas ali, ou porque somos negras? De todo modo, não podemos excluir a hipótese do estranhamento causado pelo racismo, pelo lugar que nos é fixado no imaginário social todos os dias. Discutamos mais sobre como esse estranhamento surge e como as professoras lidam com isso com o excerto a seguir:

[5] É como um poema e têm as palavras do poema. Vai contando uma historinha. São palavras e as iniciais são as letras do alfabeto na ordem certinha. Mas é um poema e tem uma historinha sobre a África, sobre a floresta, os bichos e aí vai contando. Eu não passei a música, primeiro eu dei esse textinho e o formato dele é uma palavra em cada linha, então eu dei e

pedi pra eles lerem e discutirem e perguntei que tipo de texto que era perguntei outras coisas, se era poema, o que era. Eles ficaram discutindo isso e argumentando [...]. Uns achavam que era poesia, outros achavam que era narrativa e perguntei de onde que eles achavam que era o texto. Aí tinha *kudu* [...], palavras africanas, então eles acharam, souberam que era da África. Daí depois que eu fui passar a música [...], a gente discutiu a questão de como os negros vieram para o Brasil, falamos um pouco sobre racismo. Foi também dentro do tempo que a aula permite, porque é curta e depois dessa discussão que eu fui perguntar se eles queriam que eu passasse de novo. Mas era uma pergunta retórica, eu ia passar de novo e a única menina que poderia dizer sem dúvida que era negra, que tinha a pele mais escura, que tinha o cabelo enrolado, enrolado não, porque ela alisava, escovava não sei, mas dava pra ver que não era o cabelo dela natural, e assim super nova, acho que ela deve ter uns 17, 16 anos, ela falou QUE NÃO, QUE NÃO queria. Ela não participou da discussão. Ela ficou quieta. Então eu vi na hora que aquilo tinha incomodado ela. É interessante, achei engraçado, mas eu continuei trazendo os assuntos. (Mazvita – Primeiro encontro)

Colocar em pauta assuntos que tocam a temática racial também causa estranhamento, mesmo que seja de uma forma alusiva simplesmente. Isso porque o ensino de línguas se vê como algo neutro, apolítico (PENNYCOOK, 1998), e seu foco não é a discussão de temas dessa categoria, senão promover a aprendizagem de línguas. O fato de uma estudante não gostar de falar sobre África, discutir temas que mencionem a raça e o racismo, faz com que reflitamos acerca da resistência e da maneira como abordamos os temas. É interessante pensar que a estudante de Mazvita poderia ter se sentido à vontade ao ver o tema trabalhado justamente por encontrar respaldo em sua professora, que também é negra, e por falar sobre algo que ela poderia conhecer bem. No entanto, mais uma vez, vemos que o racismo brasileiro e sua negação tornam a discussão de nossas relações raciais dolorosas. Como Mazvita nos disse, a menina não apresentava seu cabelo natural, que na concepção da professora era enrolado. Podemos inferir que a garota não se via como negra ou que, se se via dessa maneira, tentava estar mais perto de um ideal branqueador.

O importante é que Mazvita nos diz que não deixou de trazer os temas para a sala de aula. Enfrentar criticamente o que nos circunda pode causar sofrimento, embates, porém não podemos deixar de discutir aquilo que causa a violência, que, pela linguagem, pode levar ao apagamento de identidades. Com isso, Mazvita mostra que o ensino não deve ser visto como algo à parte dos problemas sociais, e pensa na possível rejeição que sua estudante possa sentir por sua raça. Como Gonçalves e Silva e Gomes (2006) apontam, essa forma de pensar ainda está distante dos cursos de formação, e coube aqui à Mazvita trazer sua experiência, sua história de vida, para entender o processo de inferioridade sofrido pelas pessoas negras.

Uma discussão interessante que surgiu durante nossa conversa no primeiro encontro foi a de que, em níveis iniciantes da aprendizagem de língua inglesa, a discussão de temas se torna difícil, já que as estudantes ainda não têm vocabulário e fluência para discorrer sobre temas se não recorrerem à sua língua materna:

[6] Eu achei difícil levar temas diferentes por pouco tempo de experiência de sala de aula no primeiro semestre. Eu não levei muita coisa diferente pros alunos, não só em relação à raça, mas qualquer outra coisa diferente que fugisse ao livro, porque era a primeira experiência, e aí no segundo semestre foi Inglês 1 e eles não tinham praticamente nada de língua pra discutir assuntos de outras culturas. (Dalila – Primeiro encontro)

[7] E se for ver o livro, ele não tem nada de raça, negro... Ele é extremamente exclusivo aquele livro, até quanto à mulher. É cada piadinha machista que ele tem. (Mazvita – Primeiro encontro)

[8] Eu estava dando profissões e aí tinha muito vocábulo que favorece mais ao homem, não tem aquele vocábulo neutro, palavras politicamente corretas. (Dalila – Primeiro encontro)

[9] E aí naquele finalzinho, no *Social English*, tem lá os personagens Ellen e Mark, e são várias historinhas deles. A Ellen ela é bem estressada, nervosinha, bravinha, estressadinha e ela é tratada como a estressadinha e ela deixa as coisas caírem, quebrarem, a culpa é sempre dela. Ela não consegue estacionar o carro... Aí eu passava, porque tinha que passar, mas eu procurava discutir “você acham que mulher não consegue estacionar? Mulher é estressada?”. Procurava que pelo menos eles percebessem que aquilo ali era um preconceito. (Mazvita – Primeiro encontro)

O que vemos nessa sequência é que, além de ser difícil discutir temas em níveis iniciantes por causa da incipiência da língua, há o agravante de que o material que utilizamos não nos favorece, ou seja, são poucas ou inexistentes as figuras de pessoas negras no livro. Desse modo, ao aprender a língua-alvo, as estudantes estarão expostas, dessa vez em uma língua estrangeira, a preconceitos que nos são familiares. No entanto, Mazvita, ao perceber o preconceito, o refuta e tenta discuti-lo com a classe. Os livros utilizados não discutiam cultura em um senso mais amplo, o que torna nosso trabalho mais árduo, mas ao mesmo tempo mais instrutivo, já que ao levarmos outros lugares, outros olhares e outros *estares* no mundo para a sala de aula, aprenderemos juntamente com nossas estudantes:

[10] Nem todos os britânicos são como eles apresentam ali. Então eu tentava levar textinhos, diálogos, coisas simples mesmo do Inglês 1 sobre Austrália, sobre outros países que falavam sobre cultura no Brasil, discutir sobre estereótipos. Foi numa unidade que falava sobre nacionalidades, então eu tentei falar sobre várias outras culturas não ficar só no livro, na cultura britânica, a pontualidade britânica e aquelas coisas. (Dalila – Primeiro encontro)

Vemos que, apesar de serem mais trabalhosas, estratégias que fogem à hegemonia exposta e induzida por livros didáticos são possíveis. As professoras vão além das técnicas e metodologias de ensino de línguas, e lançam mão de uma leitura crítica sobre o material que utilizam. É isso que Contreras (2002) discute: aplicar o conhecimento que recebemos exige cautela, pois muitas vezes esse conhecimento técnico-científico ratifica o *status quo*.

Entretanto, essas estratégias, ou novas formas de abordar o ensino de línguas, trazendo discussões para a sala de aula, além de causarem estranhamento, depararam, em alguns momentos, com o silêncio de estudantes, que pode ser interpretado tanto como resistência ao assunto ou como simplesmente falta de reflexão sobre o assunto. O ensino de línguas, muitas vezes encarou classes inteiras como descorporificadas e neutralizadas, sem historicidade (hooks apud MOITA LOPES, 2003). Há métodos que diziam que o ensino de línguas deveria ser lúdico, para que a internalização da língua fosse prazerosa, sem dor (LARSEN-FREEMAN, 2000).

No ensino comunicativo, prima-se por atividades que façam com que estudantes usem a língua em um contexto interacional (ALMEIDA FILHO, 1998; LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS e RODGERS, 1991). No entanto, essa interação vista com fins comunicativos não nos leva a pensar no que *fazemos* quando falamos. Portanto, interessante notar que ao propor

discussões sobre o uso de vocábulos que contemplem os dois gêneros, que ao propor a discussão sobre o caráter sexista do livro, as professoras além de promoverem o uso da língua, levam a classe a refletir sobre como podemos usar essa língua para ratificar preconceitos e fixar estereótipos. As discussões, certamente em alguns momentos causarão desconforto, já que aprender uma língua não implica em refletir sobre essa língua, mas é preciso que essa dinâmica mude.

As consequências de um ensino de línguas guiado por tais perspectivas apolíticas, neutras, centradas em uma zona sem conflitos aparentes, fez com que as escolas de idiomas não fossem vistas como um lugar de discussão, o que impede, de certa maneira, estudantes de expressarem suas ideias e, principalmente, refletirem sobre elas:

[11] Eu estou tendo um problema com a turma de Inglês 7, porque eu quero trabalhar pessoas diferentes a partir daquele texto *Não é o meu tipo* do *Taboos and Issues*, porque eu tenho um aluno que tem um problema na fala em minha sala [...], e aí os alunos parecem que ficam evitando trabalhar com ele, sabe? Excluem ele de alguma atividade... E eu pensei em trabalhar esse tema pra poder ver a questão das diferenças físicas e de comportamento, como eles lidam com as outras pessoas. E aí essa primeira aula foi boa, porque era mais vocabulário, eu estava trabalhando mais vocabulário, então eles acharam interessante as palavras novas que eles aprenderam e depois foi para a discussão [...]. Depois eu passei um filme e fui direcionando o assunto para *bullying* [...]. Eu não sei, eu até conversei com eles no final da aula passada, porque eu não estava notando muita participação deles. Eles não estavam dando tanto a opinião deles, sabe? Quando não era uma aula que todo mundo conversava e ninguém prestava atenção, era aquela aula em silêncio, que ninguém dava opinião, sabe? Aí na aula passada eu falei, “gente, eu não sei o que está acontecendo, eu não sei se vocês estão tendo problema com o tema ou se é dificuldade de falar”. Aí pouca gente opinou. Um falou que era porque eles chegam cansados na sala e o outro falou que era por causa do tema e eles não conseguiam discutir o tema, mas o que eu tenho percebido é que parece que eles nunca pensaram sobre o assunto, sabe? Não têm uma visão crítica e fica naquela coisa do senso comum e quando a gente vai aprofundar numa discussão eles não têm argumentos, sabe? Aí eu acho difícil isso. (Dalila – Segundo encontro)

Dalila trabalhou o tema *bullying* durante duas semanas e o silêncio permaneceu. O que pensar sobre esse silêncio? Certa vez ouvi de uma estudante, quando ainda era professora do Centro de Línguas da UFG, que ela chegava cansada do trabalho para as aulas de inglês e que queria “desestressar”, queria se divertir e esperava que as aulas lhe proporcionassem isso. Sobre isso Mazvita e Dalila ressaltam:

[12] Mas eu acho que no caso é um comodismo também muito grande, porque não foi uma aula que ela chegou e falou “gente, que vocês acham disso?”. Ela trabalhou. (Mazvita – Segundo encontro)

[13] Eu não sei se os alunos estão acostumados com esse tipo de aula, porque às vezes eles estão acostumados com aquela aula de prática só de uma estrutura gramatical, não estão acostumados com a discussão de algum tema, eu acho que pode acontecer isso também. Eles vieram do Inglês 4, que eles tinham mais língua, mas não discutiam tema, ficava só assim: apresentava um tópico, uma estrutura e a prática, não dando tanta atenção ao tema. Pode ser isso, né? (Dalila – Segundo encontro)

Ao se verem em um contexto em que aprender uma língua não está mais vinculada somente a estruturas gramaticais há um súbito estranhamento, um baque, digamos assim, como se refletir sobre a vida e falar uma língua fossem coisas díspares:

[14] Eu acho que faz parte do trabalho do professor, não só do professor de línguas, mas de toda matéria, você trabalhar com aluno holisticamente, você não vai trabalhar só com conteúdo, você trabalha com conteúdo, com as relações sociais com o aluno, com a formação social do aluno. Acho que isso faz parte do que seja a educação. Educação não é só ensinar e aprender um conteúdo. (Dalila – Quarto encontro)

[15] Eu acredito que na formação que a gente teve, quer dizer, se eu for trabalhar qualquer nível, vai [ser assim], porque nossa formação foi assim, então a gente vai trabalhar dessa maneira, da maneira holística, mas não garante que outras pessoas vão, e aí, quer dizer, se a gente for pensar educação de uma forma maior, nem tão grande, nível de Centro de Línguas, quantos professores trabalham assim? Muito poucos. (Mazvita – Quarto encontro)

Aqui as professoras tocam num ponto interessante, que é o de sua formação e na maneira como elas encaram a educação. Para elas, discutir a realidade em sala de aula é algo que está na formação, ou, melhor dizendo, algo que está inerente à sua maneira de pensar educação. Aqui vemos o quanto o ensino de línguas, para essas professoras, não pode ser encarado como algo apolítico, e que a linguagem é sim o meio que dispomos como professoras, como mulheres negras para desconstruir práticas que nos afetam, que nos fazem sofrer diariamente. Falar uma língua é algo político, como diz Rajagopalan (2003) e, para qualquer professora, independente de sua área de atuação, é importante trabalhar a criticidade das estudantes (RAJAGOPALAN, 2006). Justamente o que Dalila e Mazvita dizem nos excertos anteriores.

No exemplo a seguir, Mazvita nos conta sua experiência de como, no decorrer das aulas, mesmo utilizando materiais que não contemplem a realidade de estudantes, podemos refletir mais sobre a linguagem, o que queremos dela, o que fazemos dela e como podemos utilizá-la:

[16] O mais paradoxal, porque você está vendo, você está sofrendo um preconceito e você está repassando esse preconceito, quer dizer, o sexismo está ali, é contra o gênero feminino, a maioria das professoras aqui são mulheres, a coordenação do Centro de Línguas é de uma mulher, e a gente continua passando, e quem garante que isso está tendo uma visão crítica e que está sendo trabalhado em sala? Ninguém. Mas... Eu acho assim que... Ah, nem sei... É difícil, porque assim, você não pode ficar, mesmo você usando o livro e usando dessa maneira crítica, tem que trazer mais coisas, tem que trazer pra mais perto da realidade deles mesmo. (Mazvita – Quarto encontro)

Importante ver que as professoras conhecem as limitações do material que precisam utilizar, e propõem mudanças. Anteriormente, foi dito pelas professoras que o livro que utilizam não apresenta figuras de pessoas negras, que é sexista, mas mesmo assim o livro não é deixado de lado, já que é adotado no Centro de Línguas e está inserido dentro da proposta de ensino comunicativo, apesar de trazer ter um conteúdo trivial e alienante e temas que se esquivam do real, dos problemas reais que vivemos. Cabe à professora encontrar meios para discutir mais criticamente a situação que é mostrada. Vimos que há dificuldades, que as

estudantes nesse contexto de ensino não estavam acostumadas à discussão, estranhavam falar e refletir sobre temas que muitas vezes são considerados polêmicos ou muitas vezes *pesados* para um ensino de línguas, para um momento quase de lazer que é aprender uma língua estrangeira. No entanto, as professoras, percebendo essa falta de costume ou comodismo, não desistem e continuam levando materiais diferentes para suas aulas, adaptando os materiais que já possuem, sempre buscando entender melhor o que é dito, escrito e falado em língua estrangeira, o que, obviamente, tem ressonância em nossa língua materna, outrossim não causaria tanta estranheza nas estudantes. É isso que caracteriza o ensino crítico e as professoras como intelectuais. No momento em que discutem temas polêmicos, estão levando para o grupo de estudantes outro tipo de letramento, um letramento que poderá empoderar esse grupo, levá-lo a refletir sobre a realidade em que está inserido (FREIRE, 1993). Além disso, ao perceberem as falhas do material didático, as professoras investigam outras maneiras de abordarem o tema, tornando-as, assim, pesquisadoras, investigadoras, e porque não, disseminadoras de uma luta contra as desigualdades (hooks, 1994).

Refletindo sobre o material didático utilizado, estratégias foram empregadas para fugir do lugar fixado pelo racismo à população negra:

[17] O que eu estou tentando fazer desde o começo, [...], é inserir o negro, é sistemático, porque é o propósito, é inserir o negro em posições sociais elevadas, pra mudar a visão que eles têm, a visão negativa que eles têm de pessoas negras, que o negro é pobre, que o negro é jogador de futebol, esses lugares que já são permitidos na sociedade, então o que eu estou fazendo é colocar o negro dentro da sala de aula, e colocar numa posição elevada, prestigiada. (Mazvita – Quarto encontro)

[18] Toda aula, desde que a gente começou, em toda aula eu faço alguma coisa, né? Já faz parte do plano de aula, e aí nessa, que era sobre as profissões, eu fiz os *flashcards*, e as profissões que eu escolhi pra introduzir, porque no livro tem várias profissões, e pra introduzir algumas por meio de *flashcard*, não do livro. Eu peguei pessoas negras, aí eu peguei médico, peguei uma médica negra e uma enfermeira branca, peguei músico. Eu peguei várias profissões, advogado, um monte de coisa, e aí tinha uns meninos lá que tinham o cabelo trançado assim bem juntinho da cabeça [...] e com moletom, estilo *rapper*, e aí na frente deles tinha um violino, e aí eu fui mostrando e elicitando as profissões e então seria *musician*, né? Mas eles não sabiam. E aí na hora que eu mostrei uma menina, [uma menina] falou que eles eram *rappers*, aí eu não lembro a pronúncia que ela usou, mas ela falou que eles eram *rappers*, e aí eu perguntei, uai, mas *rapper* com violino? Aí ela falou, “mas ahh, olha o cabelo deles”, aí eu olhei pra ela assim com o sorriso, mas criticando, e falei que não era sobre o cabelo, falei em inglês pra ela, falei, “*come on, it's not about hair, it's about profession*”. E aí, um outro aluno que é o [nome de um estudante], porque eu estava passando a figura que era relativamente pequena, daí ele falou lá mais ou menos *musician*, não falou a palavra certa, mas falou no sentido mais pra músico e aí eu falei que era, que era *musician*, [...]. Assim, a reação direta foi essa. (Mazvita – Sétimo encontro)

[19] Porque essa aula, o que eu tenho a dizer sobre essa aula, foi uma introdução mesmo do assunto, a gente trabalhou com o vídeo, teve os exercícios de vocabulário, de compreensão oral, eu acho que eles entenderam bem o vídeo, eu achei que eles iam ter dificuldades. Mas eu achei que eles entenderam bem o vídeo e as perguntas que eu tinha colocado pra eles discutirem era mais pra introduzir, assim, ver as ideias iniciais que

eles tinham. Então nesse momento eu não interferi na opinião deles, deixei eles falarem, daí jogava perguntas, “ah mas você acha que isso é justo? Você acha que isso não é justo?”. Algumas meninas que falaram que tanto como tem o racismo em relação ao negro, tem também o negro contra o branco. Então eu deixei eles falarem, daí na aula seguinte, que foi quando teve aquela discussão maior, que eles iam apresentar o textinho que eu dei pra eles lerem e tal, eu ia interrogando, eu acho que foi essa aula que eles chamaram de estressante, foi nesse dia que eu passei a lista da avaliação, foi na segunda aula. (Dalila – Sétimo encontro)

A estratégia empregada por Mazvita, que trabalhava com os níveis iniciais do inglês, era mostrar figuras que evidenciassem que as pessoas negras não estão fadadas a um só tipo de trabalho ou lugar na sociedade. Já Dalila, por trabalhar com níveis mais avançados do inglês, promove discussões que envolvem vídeos em inglês sobre racismo, debatendo o assunto com as/os estudantes. A reação das/dos estudantes é de estranhamento ao ver pessoas negras deslocadas de seus lugares fixos. Mas a intervenção da professora, que estuda e conhece de perto as relações raciais no Brasil, é crucial para que a estudante repense seu comentário: em que a aparência influencia a escolha de uma profissão ou atividade artística? No entanto, podemos inferir que o estranhamento se deve ao fato de que não é comum vermos pessoas negras ocupando lugares de destaque nos meios de comunicação.

Como Dalila relata, falar sobre racismo é estressante na opinião das/os estudantes. Os debates promovidos por Dalila provocam a primeira reação que a maioria da sociedade brasileira apresenta ao falar de racismo: não temos esse problema por aqui.

[20] Porque teve uma aula de revisão segunda-feira [...], e aí eu coloquei algumas frases pra eles discutirem pra ver se eles achavam correto ou incorreto, e aí eu voltei nesse tópico do racismo em relação ao branco, do negro contra o branco e de que não existe racismo no Brasil pela questão do povo ser miscigenado... Então teve muita gente que não lembrou desses conceitos, que continua com a mesma opinião e aí foi uma outra polêmica, porque eles falaram que existia mesmo, em relação ao negro contra o branco, e aí eu fui perguntar pra eles, qual que era a intenção, qual que era o objetivo do movimento negro, se era revanchismo. Aí eles já ficavam meio assim. Mas é muito difícil de mudar, teve aluno que eu percebi que já tinha uma visão diferente, igual a [nome de aluna], o próprio [nome de aluno] que falou que existia mesmo, que ele falou que tinha negro que queria se vingar mesmo do branco. (Dalila – Sétimo encontro)

No entanto, as discussões também provocam reflexões e deixam as/os estudantes em dúvida se há ou não racismo no Brasil. Isso comprova que, por debaterem com uma professora negra e com aulas preparadas sobre o tema, as/os estudantes começam a perceber que há diferentes discursos, e não somente o da democracia racial:

[21] Aí nessa aula de revisão quando eu estava esclarecendo sobre o movimento negro, que eles não tinham essa ideia de revanche, não tinham essa ideia de revanche, que eles estavam buscando pelos direitos que são deles, assim como de todo e qualquer cidadão. No final da aula o [nome de aluno] veio conversar comigo, ele veio conversar, me parabenizar que ele gostou da aula, desse estilo de aula sobre discussão de tema polêmico, porque a gente aprende não é só língua, eu acho que adicionou muito conteúdo pra vida dele. Foi muito bom, sabe? Sabe quando você sente que pelo menos você tocou alguém, sabe? Eu achei muito bom. Aí ele veio, me deu um abraço, e falou assim que ele ia sentir saudade das aulas, que ele adorou, e me adorou

como professora, do estilo das aulas. E foi bom esse retorno. (Dalila – Sétimo encontro)

O ensino de inglês desenvolvido em temas se mostra mais profícuo, já que o vocabulário e as estruturas utilizadas são variados, e de acordo com a necessidade de cada turno. O depoimento do aluno comprova que ao promover discussões sobre os temas raça e racismo, também se promove o uso real da língua inglesa. Não mais utilizados diálogos prontos de livros, ou situações hipotéticas, senão situações reais que acontecem todos os dias. As discussões também levaram os estudantes a refletirem mais profundamente sobre o racismo, e obrigadas a refletirem e a pesquisarem mais sobre o assunto. Nega-se o racismo, mas ao mesmo tempo, as reflexões são despertadas:

[22] Os meninos viram vídeos, aí eles falaram “ah, mas lá nos Estados Unidos é assim, e aqui é diferente”, porque eles falaram lá sobre os Estados Unidos, das pessoas não se misturarem tanto, e aqui é diferente, e aí foi aí que eu falei, “então só porque a gente é misturado a gente não tem racismo?” Tinha uma, acho que era a [nome de estudante] que estava tentando defender isso, que não existia, e aí eu falei, e aí surgiu, acho que foi a [nome de estudante], ela falou, “ahh, mas isso é o racismo velado, que você fala que não tem, mas tem”, e aí a gente discutiu isso. (Dalila – Sétimo encontro)

[23] Eles têm a discussão, e quando eles depararem com situações, em *shoppings*, igual no dia da *short story*, que aí eu li uma *short story* pra eles que a menina negra sofreu discriminação numa loja, e aí quando eu falei que eu sofri discriminação da mesma maneira nas Lojas Americanas, eles não acreditaram. (Dalila – Sétimo encontro)

A negação abre espaço para a aceitação do fato. Apesar de terem a primeira reação de negação do racismo, nas produções escritas as/os estudantes parecem ter familiaridade com as situações de racismo que vivenciamos cotidianamente:

[24] Hahaha! Você realmente quer brincar comigo! Olhe bem para você! Você é NEGRA! Como você pode ser a mãe deste bebê lindo e inocente? Agora me dê a criança. Eu vou entregá-la para a polícia e ela vai achar a mãe. E você, coloque-se no seu lugar negro e inferior. (Produção das/os estudantes de Dalila – Estudante W.L.M.)

[25] Ele nos expulsou e todo mundo começou a gritar: vão embora, crianças negras feias! Vocês são nojentas! Nós corremos e choramos. Nós contamos para nossos pais o que havia acontecido e eles denunciaram o segurança do *playground*. Mas nada aconteceu. Nós recebemos algum dinheiro, mas o lugar continuou aberto do mesmo jeito. Nós não queremos dinheiro, Nós queríamos respeito porque nós éramos crianças como quaisquer outras. Até hoje eu me lembro disso e fico triste sobre a situação (Produção das/os estudantes de Dalila – Estudante A.C.O.)

Os textos foram escritos em inglês, e fazem parte de uma coleção de contos sobre racismo, organizada por Dalila, e idealizada pelas duas professoras. Os dois excertos citados anteriormente fazem parte da realidade brasileira. As crianças mais negras são as mais pobres (RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA, 2008), e não raro vemos pessoas negras serem confundidas com bandidos, já que a única imagem de população negra é aquela divulgada nos jornais: favelas, traficantes, pobres, jogadores de futebol. Apesar da premissa de que somos miscigenadas/os, e que há o amor entre as raças, me pergunto o que motivou o

estudante de Dalila a escrever exatamente sobre as relações interracialis: se não somos racistas, o que o levou a crer que uma mãe negra seria discriminada por ter um filho branco? Infelizmente, situações assim acontecem todos os dias, e o amor interracial, como bem diz o ditado, não pode passar da cozinha, já que preta é para trabalhar, mulata para fornicar e somente as brancas são dignas de casamento (CARNEIRO, 2002).

Podemos perceber que as estratégias utilizadas pelas professoras saem do lugar comum e aceito nas aulas de língua inglesa. Além disso, comprovam que é possível ensinar a língua e ao mesmo tempo refletir sobre o que se faz com ela. Na próxima seção, tecerei mais comentários sobre os resultados da pesquisa, e as impressões das professoras ao trabalharem o tema.

5. Continuando a luta

Após a pesquisa, as professoras ratificam a importância de se trabalhar os temas raça e racismo em sala de aula, e afirmam continuar com o combate ao racismo:

[26] Hoje percebo a questão racial em minhas relações interpessoais de modo bem mais claro do que antes e a pesquisa contribuiu bastante para que houvesse uma maior reflexão sobre o assunto. Me lembro que no questionário inicial da pesquisa, respondi que não percebia conflitos raciais em minhas relações interpessoais nos diversos contextos tais como faculdade e família. E hoje os conflitos são tão gritantes para mim! Daí percebo o quanto eu não enxergava as coisas e o quanto eu era alienada. Confesso que abrir os olhos para as questões raciais me fizeram sofrer muito no início, mas ultimamente tenho aprendido a lidar com as situações com que me deparo. Uma das mudanças maiores em mim, enquanto pessoa negra, foi a libertação no que se refere à questão dos cabelos lisos. Durante toda a minha adolescência, tive meus cabelos quimicamente tratados, para não dizer agredidos. Foram doze anos de alisamento dos cabelos e eu não percebia o quanto eu sofria com isso. Cortei meus cabelos bem curtinhos no fim do ano passado e hoje mantenho o mesmo comprimento, buscando eliminar totalmente a parte alisada. Apesar de ter encontrado diversos olhares tortos para o meu novo estilo *black*, tenho me descoberto bela e isso tem me feito maravilhosamente bem, enfim, minha autoestima é outra! (Dalila – Questionário final)

[27] É certo que a questão racial media, em alguma escala, todas as relações interpessoais construídas em sociedade. Já a maneira e a medida em que tal mediação acontece depende não somente da atitude do “outro” em relação a nossa raça, mas e, principalmente, da nossa própria atitude. Daí, a importância do professor não apenas como um mediador, ou facilitador, mas também como interventor em questões como estas. Talvez, mais do que para uma maior reflexão, a pesquisa tenha contribuído para um maior comprometimento com a causa. Não só no aspecto profissional enquanto professora de inglês, mas também no acadêmico, em minha pesquisa de mestrado na qual acabei por pesquisar uma autora africana negra, e no pessoal em relações com meu círculo social. (Mazvita – Questionário final)

Com o depoimento das professoras, podemos perceber um engajamento com a luta antirracista. A pesquisa serviu de motivo para que as professoras trilhassem um caminho de redescoberta de *ser negra*, e refletissem cada vez mais sobre as relações raciais no Brasil. Importante perceber que a luta antirracista não se esgota somente em uma pesquisa de mestrado, ou com algumas aulas, senão com a nossa intervenção permanente. Logicamente

que para empreender um trabalho como esse, se faz necessária a leitura e o entendimento do que é ser negra/o no Brasil, dialogando com diferentes esferas da sociedade, não somente com os discursos sempre veiculados em horário nobre ou novelas de televisão. São vários os meandros, os conflitos, mas a luta vale a pena. O mundo que deixaremos deve ser melhor, e a conscientização não deve ter fim.

Os resultados apresentados aqui para mim são um incentivo a continuar a pesquisar os temas, a continuar a lutar contra o racismo em minhas aulas e em todos os momentos de minha vida. Neste trabalho não se esgotou nada, ao contrário: creio que muita coisa deixou de ser dita por falta de tempo, por falta de espaço, por falta de investigação. Mas a vida continua. Como o trabalho das professoras, o meu também não termina aqui. Não há descanso para mim que sou mulher, negra, professora e digo não ao racismo que insiste em me calar.

6. Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.
- BAGHIN-SPINELLI, D.C.M. Considerações sobre a identidade nacional brasileira na virada do milênio: uma análise discursiva de textos da mídia. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.39, p.9-23, 2002.
- CARNEIRO, S. Gênero e raça. In: BRUSCHINI, C; UNBEHAUM, S.G. (Org). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2002, p.167-194.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- D'ADESKY, J. Antiracismo, Liberdade e Reconhecimento. Rio de Janeiro: Daudt Editora.
- FABRÍCIO, B.F. Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.45-65.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- GALEANO, E. *A descoberta da América (que ainda não houve): crônicas*. Porto Alegre: UFRGS, 1990.
- GÓIS, J. B. H. Quando a raça conta. *Estudos feministas*, Florianópolis, v.16, n.3, p.739-742, 2008.
- GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.
- GONÇALVES e SILVA, P. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 168-178.
- _____.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, Rio de Janeiro, 1984.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- hooks, b. *Black looks: race and representation*. South End Press: Boston, 1992.
- _____. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- JACQUARD, A. O papel da ciência. *Correio da UNESCO*, v. 24, n.5, p. 22-25, 1996.
- KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing applied linguistics: a post-colonial perspective. In: ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.; FREIRE, M.M. (Org). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005, p.25-37.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 2000.

- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- _____. (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas : Mercado de Letras, 2003.
- _____. *Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.85-107.
- MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *Resgate – Revista de Cultura*, n.6, p.17-24, 1996
- _____. *Rediscutindo a mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PAULA, R. C. Construindo a consciência das masculinidades negras em contexto de letramento escolar: uma pesquisa-ação. In: MOITA LOPES, L. P. *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.181-208.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.
- RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, F.L; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 11-38.
- _____. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21- 45.
- RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA. PINHEIRO, L. et. al. Brasília: Ipea; SPM; UNIFEM, 2008.
- RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description analysis*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional. In: AQUINO, J. G (Org). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.
- SANTOS, J. R. *O que é racismo*. São Paulo: Brasiliense, 2005
- SONHAR com o futuro, mudar o presente. Rio de Janeiro, 2002.
- TELLES, E. E. *Race in another America: the significance of skin color in Brasil*. New Jersey: Princeton, 2006.